

Comment les parents vivent-ils les principes éducatifs issus du modèle d'action pö Loczy mis en Suvre par une crèche implantée dans un

Auteur : Quirin, Lisa

Promoteur(s) : Pirard, Florence

Faculté : pö Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Education

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2022-2023

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/19137>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Département des Sciences de l'Éducation

**Comment les parents vivent-ils les principes éducatifs issus du
modèle d'action Loczy mis en œuvre par une crèche implantée
dans un contexte de diversité ?**

Mémoire présenté par Lisa QUIRIN en vue de l'obtention du grade de Master
en Sciences de l'Éducation, à finalité enseignement.

Promotrice: Pirard Florence

Lecteurs : Crutzen Katja et Lonhay Yannick

Année académique 2022-2023

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier du fond du cœur ma promotrice, Florence Pirard, et son assistante, Marie Housen, pour leur soutien, leurs conseils, leur réactivité, leurs encouragements, leur bienveillance et leur grande disponibilité. Merci d'avoir cru en moi et de m'avoir poussée vers le meilleur de moi-même. Quelle chance d'avoir pu être accompagnée par des personnes si inspirantes.

Je souhaite également remercier Katja Crutzen et Yannick Lonhay pour l'intérêt et le temps accordés à la lecture de mon travail.

Ensuite, mes remerciements vont également aux parents ayant accepté de participer à un entretien. Ce mémoire n'aurait pas été possible sans leur témoignage. Merci à l'équipe éducative de la crèche de m'avoir si bien accueillie.

Mes remerciements les plus sincères vont à mon parrain, Harry, pour son indescriptible coaching et suivi tout au long de ce travail.

Finalement, je tiens à remercier ma merveilleuse famille de m'avoir soutenue lors de ces trois années de formation. Vos encouragements et les moments passés ensemble m'ont permis d'avancer et de ne pas baisser les bras. Un merci particulier à mes parents, Sylvie et André, et à ma sœur, Fanny, d'avoir toujours cru en moi. Merci à mon compagnon de vie, Jean, de m'avoir quotidiennement soutenue et supportée dans les moments plus difficiles. Merci à mes deux rayons de soleil, Annie et Betty, d'avoir égayé mes journées d'étude.

SOMMAIRE

1. INTRODUCTION	1
2. REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	3
2.1. Mise en place d'un cadre professionnel dans les lieux d'accueil	3
2.1.1. Avènement du projet éducatif	3
2.1.2. Définition du projet éducatif	3
2.2. Référence à un modèle d'action.....	4
2.3. Rôle de l'Institut Pikler-Loczy	5
2.3.1. Principes directeurs.....	6
2.4. Pratiques professionnelles et parentales : risques de malentendus	11
2.4.1. Diversité au sein des milieux d'accueils	12
2.4.2. Rôle médiateur du projet éducatif	12
2.5. Relations avec les parents du point de vue des professionnels.....	13
2.5.1. Les logiques de relations	13
2.6. Relations avec les professionnels du point de vue des parents.....	16
2.6.1. Typologie des relations parents-professionnels selon Bouve (2005)	16
2.7. Modèle intégré	22
3. MÉTHODOLOGIE.....	23
3.1. Problématique	23
3.1.1. Question de recherche et sous-questions de recherche	23
3.2. Sélection des participants	24
3.2.1. Recrutement des participants.....	24
3.2.2. Participants	24
3.3. Récolte des données	25
3.3.1. Guide d'entretien	25
3.3.2. Entretien compréhensif	26
3.4. Analyse des données	27
3.4.1. L'analyse thématique	28
4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	29
4.1. Accepter.....	29
4.1.1. Accepter par choix	29
4.1.2. Accepter par adhésion.....	30

4.1.3. Accepter par recherche de soutien	32
4.1.4. Accepter sous conditions	34
4.1.5. Accepter sous la contrainte	35
4.1.6. Accepter en apparence	38
4.2. Refuser.....	40
4.3. Proposer.....	42
5. DISCUSSION	45
5.1. Accepter par choix = coéducation ?.....	46
5.2. Accepter par adhésion, un grand pas vers la coéducation ?	47
5.3. Accepter par recherche de soutien dans ses pratiques parentales, levier au développement d'une continuité éducative ?	48
5.4. Accepter sous conditions, jalon de la coéducation ?.....	49
5.5. Accepter sous la contrainte, chemin vers une coéducation ? A quelles conditions ? ...	49
5.6. Facilitateur d'une coéducation : accepter en apparence ou refuser ?.....	50
5.7. Proposer, ingrédient potentiel à une coéducation ?.....	51
5.8. Accepter, proposer et refuser, des ingrédients potentiels à une coéducation	52
5.8.1. Propositions de solutions porteuses de dialogue	53
6. LIMITES ET PERSPECTIVES	55
6.1. Limites.....	55
6.1.1. Limite de la typologie des relations parents-professionnels de Bouve (2005)	55
6.1.2. Contexte matricentré.....	55
6.1.3. Homogénéité des milieux socio-économiques des participants	55
6.1.4. Engouement pour le modèle d'action Loczy.....	56
6.2. Perspectives	56
6.2.1. Vécu des pères.....	56
6.2.2. Vécu des professionnels.....	56
7. CONCLUSION.....	57
8. BIBLIOGRAPHIE	58
9. TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	63
10. RÉSUMÉ	64

1. INTRODUCTION

Le Code de Qualité de l'Accueil (2003) impose d'élaborer un projet d'accueil au sein des milieux d'accueil en Fédération Wallonie-Bruxelles. Par ailleurs, le terme « projet d'accueil » constitue l'appellation issue de l'arrêté du gouvernement (Arrêté fixant le Code de Qualité et de l'Accueil, 2003). Selon Blanc et Bonnabesse (2008), « la démarche de projet est un outil médiateur qui permet réellement aux parents et aux professionnels de construire ensemble » (p. 124). Vu comme un outil de discussion (Dethier, 2011), le projet éducatif, élaboré de manière concertée, constitue un support important à l'établissement de relations avec les familles (Dethier, 1995). A cette fin, les professionnels disposent d'un référentiel psychopédagogique (Manni, 2002) et de brochures repères pour des pratiques de qualité (Camus et al., 2004) fondées sur des valeurs et des savoirs explicites et qui se réfèrent largement au modèle d'action Loczy.

Ainsi, le modèle d'action Loczy demeure une des approches sur laquelle les professionnels de la crèche peuvent s'appuyer pour l'élaboration de leur projet éducatif. Ce modèle d'action s'appuie sur quatre principes directeurs qui placent l'enfant au centre de l'organisation (David & Appell, 2008) : « la valeur de l'activité autonome, la valeur d'une relation affective privilégiée, la nécessité de favoriser chez l'enfant la prise de conscience de lui-même et de son environnement, et l'importance de la santé physique » (p. 24).

Les principes éducatifs pouvant être vécus différemment par les familles dans tous les contextes de diversité, nous tenterons par ce travail de répondre à la question de recherche : « Comment les parents vivent-ils les principes éducatifs issus du modèle d'action Loczy par une crèche implantée dans un contexte de diversité ? ». Dans une crèche où le projet éducatif s'appuie sur des principes comme le modèle d'action Loczy, ces mêmes principes peuvent-ils constituer une source d'accord entre parents et professionnels mais aussi une source de malentendus, voire de conflits, particulièrement dans un contexte global de diversité ?

Le premier chapitre présentera une revue de la littérature afin de poser le cadre théorique de notre recherche. Dans un premier temps, celle-ci abordera la mise en place d'un cadre professionnel dans les lieux d'accueil où l'avènement du projet éducatif et une définition de ce terme seront présentés, avant de s'intéresser au modèle d'action. Dans un second temps, nous nous focaliserons sur l'Institut Pikler Loczy et ses principes éducatifs sous-jacents composant le modèle d'action Loczy. Ce cadrage théorique se poursuivra en s'intéressant aux notions de

diversité et de malentendus. Pour terminer, il évoquera les relations du point de vue des professionnels, ainsi que du point de vue des parents.

Le deuxième chapitre est consacré à présenter la méthode qualitative employée pour mener notre de recherche. Au sein de celui-ci, nous expliquerons les démarches effectuées pour sélectionner les parents d'enfants inscrits dans une crèche qui s'inspire de ce modèle d'action pour son projet éducatif. De plus, nous nous focaliserons sur la récolte des données ainsi que leur analyse.

Le troisième chapitre constitue le cœur de notre recherche. En effet, les différents résultats obtenus à partir des entretiens compréhensifs réalisés avec les parents et visant à comprendre le vécu des parents des principes éducatifs d'une crèche s'appuyant sur le modèle d'action Loczy seront exposés.

Le quatrième chapitre livre une discussion permettant de croiser nos résultats au regard de notre cadrage théorique et de soulever nos réflexions dans une perspective de coéducation.

Lors du cinquième chapitre, il s'agira de présenter une réflexion concernant les limites et les perspectives de ce travail. Enfin, une conclusion reprendra de manière synthétique, les résultats saillants de la recherche ainsi que les apports professionnels et personnels qui en découlent.

2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

2.1. Mise en place d'un cadre professionnel dans les lieux d'accueil

2.1.1. Avènement du projet éducatif

Le professionnel en relation avec l'enfant peut réagir selon ses propres ressources, ses capacités ou l'émergence de ses résonnances internes dans un milieu d'accueil (Dethier, 2011). Dethier (2011) souligne que ces dernières peuvent entraver « la compréhension spontanée de ce que pourrait être l'intérêt véritable de l'enfant et donc le sens de son action éducative » (p. 294). La prégnance du modèle maternel interroge la professionnalisation de l'accueil du jeune enfant (Manni, 2002). Selon Dethier (2011) et Manni (2002), le projet éducatif constitue un outil de référence destiné aux professionnels de la petite enfance qui permet de transformer l'instinct en faits conscients (Falk, 1980). Vandenbroeck (2005) souligne également qu'une construction claire et précise d'un projet éducatif est essentielle à une prise en charge optimale des besoins des enfants en milieux d'accueil et à un accueil de leurs familles reconnues dans leur diversité en mettant en évidence l'effet du public sur les pratiques éducatives et les missions de l'institution. L'élaboration et la mise en œuvre d'un projet éducatif en soutien à la qualité de la relation éducative au sein des milieux d'accueil de la petite enfance en Fédération Wallonie-Bruxelles (Manni, 2002) est depuis vingt ans une exigence légale grâce au Code de Qualité de l'Accueil (2003).

2.1.2. Définition du projet éducatif

Le projet éducatif est un référent sur lequel les professionnels de la petite enfance de chaque structure fondent leurs propres pratiques professionnelles (Manni, 2002). Ce sont des principes organisateurs qui relèvent d'une intersection entre les savoirs professionnels (Dethier, 2011) et les valeurs du milieu d'accueil (Manni, 2002). Le Code de Qualité de l'Accueil (2003) considère le projet éducatif comme « un espace de réflexion des pratiques » (Manni, 2002, p. 129) conduisant à l'avènement de questionnements permanents. Dethier (2011) rejoint l'idée de Manni (2002) : « Quand nous parlons de projet éducatif, nous désignons donc à la fois le questionnement permanent institué par l'équipe éducative sur ses pratiques avec les enfants qu'elle accueille (processus) et les références qu'elle donne ainsi à chacun pour la conduite et la compréhension de l'action quotidienne (produit) » (p. 302). Pour soutenir les praticiens dans l'élaboration de leur projet éducatif, des outils de références ont été produits dans des démarches participatives impliquant l'ensemble des acteurs de la recherche, de la formation, des lieux d'accueil et de la gouvernance (Pirard, 2011, 2013) : un référentiel psychopédagogique « accueillir les tout-petits, oser la qualité » (Manni, 2002), ainsi que trois

brochures dégagant des repères pour des pratiques d'accueil de qualité : (1) à la rencontre des familles, (2) à la rencontre des enfants, (3) soutien à l'activité des professionnels (Camus et al., 2004). À côté de ces documents officiels, les structures peuvent également faire le choix de s'appuyer sur des pédagogies particulières comme le modèle d'action Loczy qui a par ailleurs fondé les outils de référence en FWB.

L'élaboration d'un projet éducatif se réalise dans un mouvement de réciprocités entre « débats et actions » (Dethier, 2011 ; Manni, 2002). Une observation précise, une situation vécue ou encore un savoir peut susciter une discussion (Manni, 2002) et des réflexions partagées lors de réunions dédiées à cet effet (Dethier, 2011). Celles-ci peuvent conduire à des ajustements des pratiques en tenant compte du bien-être de l'enfant, de l'adulte, ainsi que des contraintes liées à l'espace et au temps (Dethier, 2011 ; Manni, 2002). Elles s'appuient sur des principes éducatifs explicites dans ses intentions et ses fondements (Dethier, 2011).

Blanc et Bonnabesse (2008) soutiennent que « la démarche de projet est un outil médiateur qui permet réellement aux parents et aux professionnels de construire ensemble » (p. 124). Cette idée rejoint l'affirmation de Camus et ses collaborateurs (2012) qui soulignent l'importance de considérer le projet éducatif comme un outil de discussion facilitant le dialogue concernant les choix éducatifs entre les parents et les professionnels de la petite enfance. Laisser une place active de réflexion aux parents lors de la réalisation de ce projet s'avère porteur pour une alliance éducative de qualité entre les acteurs du milieu d'accueil et du milieu professionnel (Manni, 2002).

2.2. Référence à un modèle d'action

Comme évoqué précédemment, le projet éducatif peut s'appuyer sur des modèles d'action référents dans le domaine de la petite enfance.

D'après Thirion (1985, citée par Pirard, 2021), le modèle d'action se différencie du modèle pratique par ses caractéristiques, telles que la non répétition et le non mimétisme. Ainsi, un modèle d'action ne se limite pas à ce que les pratiques éducatives résultent d'une « application de connaissances scientifiques, ou de techniques, qu'elles soient pédagogiques, psycho-relationnelles, gestionnaires, etc. » (Pirard, 2021, p. 683). Au contraire du modèle pratique qui consiste à suivre une procédure, le modèle d'action constitue un cadre permettant aux professionnels de penser leurs pratiques (Pirard, 2021).

Bien qu'il existe de nombreux modèles d'action dans le milieu de l'accueil du jeune enfant, nous développerons le modèle d'action Loczy qui est un des principaux piliers fondateurs des outils de référence en FWB.

2.3. Rôle de l'Institut Pikler-Loczy

En 1946, une pouponnière est fondée par le gouvernement hongrois afin d'accueillir des jeunes enfants orphelins de la Seconde Guerre Mondiale (Caffari-Viallon, 2017). La direction de cette institution est assurée par la pédiatre Emmi Pikler. Cette dernière a comme objectif de combler les carences affectives des enfants en leur offrant un milieu d'accueil proche d'un milieu familial, dans lequel le développement harmonieux de chacun et le développement de leur personnalité soit possible (Association Pikler-Loczy, 2022). En plus d'un lieu d'éducation, la pouponnière devient en 1971 un lieu de formation dénommé «l'Institut Méthodologique des Foyers de Jeunes Enfants». L'ensemble du personnel de la pouponnière s'ouvre alors à de nombreuses observations, visites et consultations de la part d'autres milieux d'accueil (David & Appell, 2008). Parallèlement à cette fonction formative, la pouponnière demeure également un lieu de recherche qui produit des savoirs en situation naturelle (Pirard, 2022), notamment sur le développement moteur des jeunes enfants et les conditions de la motricité libre et plus largement les conditions d'accueil qui assurent bien-être et développement harmonieux des enfants dans une institution (Caffari-Viallon, 2017).

L'observation occupe une position centrale pour assurer trois fonctions : éducation, formation et recherche. De plus, elle fonde l'ensemble des principes directeurs. En effet, Emmi Pikler (1969, 1979, citée par Belza et al., 2019) et Judith Falk (2002, 2018, citée par Belza et al., 2019) postulent l'importance de l'observation systématique en situation naturelle dans l'évaluation du développement global de l'enfant (Falk, 2002, 2018 ; Pikler, 1969, 1979, citées par Belza et al., 2019). D'abord réalisée par la nurse, l'observation est complétée et soutenue par les autres membres de l'équipe, tels que les pédiatres, pédagogues, infirmières, psychologues, etc. (David, 2012). D'après Mauvais (2019), la prise de notes, l'organisation synthétique des données, le partage et l'analyse en équipe sont les trois étapes de l'observation partagée. Elle s'effectue durant les différents moments de vie (Mozès, 2016, citée par Sagastui et al., 2020) et concerne l'alimentation, le cadre vie, le déroulement de la journée (David & Appell, 2008) ainsi que les réactions des enfants (David, 2012). Alors que David (2012) ajoute que l'analyse de ces données permet d'obtenir une vision sur de l'état de santé et l'évolution du développement des enfants, Mauvais (2019) affirme que l'observation commune permet d'adapter ses actions en vue de protéger et soigner l'enfant. David et Appel (2008) soulignent

que les traces d'observation permettent d'individualiser les actions en modifiant par exemple le régime alimentaire.

2.3.1. Principes directeurs

L'Institut Pikler-Loczy s'appuie sur quatre principes qui guident les pratiques éducatives des professionnels du milieu d'accueil. Il s'agit de la « valeur de l'activité autonome, la valeur d'une relation affective privilégiée, la nécessité de favoriser chez l'enfant la prise de conscience de lui-même et de son environnement, et l'importance de la santé physique » (David & Appell, 2008, p. 24). Il importe que ces principes, d'égale importance, soient considérés comme un tout et mis en œuvre simultanément (David & Appell, 2008).

2.3.1.1. Valeur de l'activité autonome

Permettre à l'enfant de s'engager dans des activités autonomes et libres est une condition à un développement moteur et intellectuel optimal (Falk, 2017). L'expérimentation de situations diverses participe à la construction du sentiment d'efficacité et d'un adulte créatif et responsable. Pour répondre à ce postulat, et donc favoriser l'activité autonome, plusieurs exigences sont à respecter par les professionnels de la petite enfance (David & Appell, 2008) : une posture de retrait et d'observation de la part de l'adulte, des exigences relatives à l'espace et à l'enfant. Ces comportements qui répondent à des besoins de sécurité physique et affective rendent possible chez l'enfant (Caffari et al., 2017) « l'exercice du mouvement » (Tardos, 2017, p. 13).

Observation de la l'adulte et posture de retrait

Le rôle de la nurse, terme désignant la professionnelle qui prend soin des enfants à Loczy (fonction d'accueil et d'éducation), est très important lorsque l'enfant se trouve en activité autonome (Golse, 2012). Selon Tardos et David (1991), une relation à moindre distance et sécurisante s'installe entre l'enfant et l'adulte. Néanmoins, il ne s'agit pas de laisser l'enfant seul (Golse, 2012) et de l'abandonner (Szanto-Feder, 2016). Pour répondre à ce principe, une attention à moindre distance (Caffari et al., 2017) et des interventions indirectes (Golse, 2012) tels que des échanges visuels et verbaux (Tardos & David, 1991) sont nécessaires. En effet, ces conditions permettent à l'enfant de ressentir cette présence indispensable à sa sécurité affective, et donc de s'épanouir en s'engageant librement dans une activité autonome (David, 2012). Par son observation attentive à distance du bébé, la nurse est capable de présenter des situations et du matériel qui répondent à ses accomplissements, son développement, son âge, son rythme et ses intérêts propres (Melsbach & Pitre-Robin, 2012). De plus, une telle posture lui permet

d'introduire de nouveaux objets qui soutiennent, voire relancent l'intérêt des enfants sans interférer dans leurs initiatives spontanées, ni entraîner des formes de dépendance (David & Appell, 2008).

En ce qui concerne le développement moteur, les enfants ne sont jamais encouragés ou stimulés à acquérir une certaine position, à réaliser un éventuel exercice (Szanto-Feder, 2016), ou encore placés dans une position qu'ils ne maîtrisent pas (Tardos, 2017) et qu'ils n'auraient expérimentée de leur plein gré au cours de leur activité autonome passée (Szanto-Feder, 2016). En allant à l'encontre de ce principe respectant son rythme individuel des acquisitions motrices (David & Appell, 2008), l'exécution d'un mouvement non maîtrisé par l'enfant le conduit à une situation d'insécurité et d'instabilité (Szanto-Feder, 2016) engendrant un sentiment d'incompétence (Tardos, 2017). L'ensemble des interventions qui influent sur l'activité autonome du bébé sont indirectes (David & Appell, 2008).

Conditions relatives à l'espace lieu, l'espace temps et à son contenu

Selon David (2012), plusieurs conditions permettent l'activité autonome. Celles-ci répondent aux besoins de l'enfant.

Premièrement, *un espace temps* où l'enfant démontre un état de vigilance. Ainsi, les besoins de l'enfant doivent être comblés : l'enfant doit être éveillé, ne pas présenter de signes de fatigue et de faim (David, 2012). Tardos (1959) ajoute que le temps d'éveil dont dispose l'enfant doit être régulier et suffisant.

Deuxièmement, *un espace lieu* suffisamment grand qui permet à l'enfant de se mouvoir et de se déplacer librement en réalisant des mouvements appartenant à son champ de capacités (Caffari-Viallon, 2017) en toute sécurité physique (David, 2012). Szanto-Feder (2016) souligne qu'il est important que la surface de jeu, où l'enfant passe la majorité de son temps d'éveil, soit dure afin qu'il soit moins fatigué et puisse exécuter les mouvements de manière plus précise grâce aux informations envoyées par la surface durant la réalisation de son mouvement (Szanto-Feder, 2016). Lors des temps de repos, la surface du matelas doit également être ferme (Szanto-Feder, 2016). Selon Tardos (1959), l'atmosphère se doit d'être calme et paisible.

Troisièmement, *un contenu de cet espace* qui présente une diversité et une variété d'objets à portée de mains des enfants et qui, par ses caractéristiques et sa disposition, permet d'explorer, manipuler ou expérimenter différentes positions et postures motrices en équilibre: forme, poids, taille, couleurs, sons, usages, matières, etc. (David, 2012 ; Tardos & David, 1991). Par son attention indirecte et à moindre distance, l'adulte choisit avec précaution le matériel mis à

disposition de l'enfant et son agencement. Celui-ci se doit d'être adapté à son âge et à ses intérêts (Szanto-Feder, 2016) afin qu'il puisse l'utiliser « de sa propre initiative, selon ses propres intérêts » (Caffari-Viallon, 2017, p. 16).

Conditions relatives à la tenue de l'enfant

Caffari-Viallon (2017) insiste sur l'attention portée aux détails de la tenue vestimentaire des enfants afin qu'ils puissent se mouvoir sans contraintes. Pour répondre à ce principe, Szanto-Feder (2016) souligne que les vêtements doivent rendre possibles des mouvements réalisés avec souplesse et aisance afin de ne pas les limiter. De plus, être pieds nus permet à l'enfant de mouvoir davantage ses orteils, ses pieds, ses chevilles et de ressentir les multiples sensations porteuses pour l'apprentissage de l'équilibre (Szanto-Feder, 2016). Par la suite, Caffari-Viallon (2017) recommande de ne pas porter de capuchon afin que l'enfant soit libre de ses mouvements de tête.

Résultat de ces conditions

La recherche menée par Emmi Pikler concernant le développement moteur autonome (1996, citée par Pikler & Tardos, 2017) montre que si l'enfant se trouve dans des conditions optimales, il est capable de passer de la position dorsale à la marche de manière autonome (Szanto-Feder, 2016). L'activité motrice autonome prône l'avancement du rythme individuel (Caffari-Viallon, 2017) où l'enfant est conscient de ses possibilités et de ses limites (Szanto-Feder, 2016). Les mouvements sont réalisés avec davantage de fluidité, facilité, stabilité et coordonnés (Caffari-Viallon, 2017).

2.3.1.2. Valeur d'une relation affective stable et personnalisée

Il est essentiel que l'enfant puisse nouer « une relation affective privilégiée et continue avec un adulte permanent » (David & Appel, 2008, p. 27). Falk (1986) met l'accent sur l'importance de cette relation dans l'élaboration de la santé mentale et de la socialisation primaire du jeune enfant. La présence d'une personne de référence et l'action professionnelle de celle-ci sont deux conditions qui permettent de construire une relation affective stable et sécurisée.

Une personne de référence

La relation profonde entre la nurse et l'enfant est la condition nécessaire pour que l'enfant développe un sentiment de sécurité et s'engage dans l'activité autonome (Tardos, 2017). Ainsi, le modèle d'action Loczy postule la nécessité d'une relation affective privilégiée, permanente et stable avec un adulte de référence (Tardos & David, 1991). Carels (2004) précise qu'il s'agit de vivre des moments privilégiés de relation sans privilège, ni exclusivité. Cette relation permet

le développement optimal d'une santé mentale, d'une socialisation primaire, et d'une sécurité affective de l'enfant (Falk, 1986). Dans ces conditions, l'enfant est capable d'agir librement dans les activités libres et autonomes (Tardos & David, 1991).

Construction pendant les soins

Cette relation affective entre la nurse de référence et le nouveau-né se développe principalement lors des soins quotidiens (González-Mena, 2004 ; McCall et al., 2010, cités par Belza et al., 2019), considérés comme fondateurs de la relation (David, 2012). Les moments d'alimentation, de change, de bain et d'habillement permettent l'apparition d'interactions et d'échanges directs entre les deux individus (Tardos & David, 1991). Ils sont considérés comme des moments privilégiés où l'enfant et l'adulte peuvent construire une relation intime et personnelle (Melsbach & Pitre-Robin, 2012).

Agir professionnellement dans la relation

Au sein de la relation, la nurse de référence est amenée à s'impliquer avec chaleur et tendresse auprès des enfants. Cependant, elle se doit d'agir en tant que professionnelle en faisant preuve de contrôle et de retenue face à ses sentiments et émotions (Vincze, 2012). Comme Falk (1986) le mentionne, la relation nurse-enfant diffère de la relation mère-enfant. Cette idée réside dans la différenciation de leurs caractéristiques, telles que leurs origines, motivations et perspectives. Pour répondre à ce postulat, le métier de nurse exige des compétences spécifiques. Agir de manière spontanée en faisant appel à leur instinct maternel engendre de réels dangers pour l'enfant et la nurse (Vincze, 2012).

2.3.1.3. Nécessité de favoriser chez l'enfant la prise de conscience de lui-même et de son environnement

Selon David et Appel (2008), ce principe directeur traduit l'importance que l'enfant comprenne la personne qu'il est et l'environnement qui l'entoure. Favoriser cette prise de conscience a comme objectif de former des adultes de demain, responsables et autonomes (David & Appel, 2008). Pour ce faire, plusieurs conditions sont à mettre en place.

Routine dans les soins

Le modèle d'action Loczy accorde de l'importance à la régularité des événements dans le temps et leur stabilité dans l'espace. En ce qui concerne la régularité des événements dans le temps, les nurses sont amenées à réaliser les soins de chaque enfant dans un ordre donné constant. En agissant de la sorte, elles donnent aux enfants la possibilité de se situer dans le temps et de prévoir les actions futures (David & Appell, 2008). Selon Falk (1986), la répétition

des gestes présentés dans un ordre identique permet à l'enfant d'anticiper le comportement de la soignante. Alors que Kálló (2016, citée par Belasko et al., 2019) parle de chorégraphie préétablie, Winnicott (1969, cité par Lagier, 2012) postule la nécessité de la monotonie répétitive des séquences durant les soins. Cette pratique engendre chez l'enfant un sentiment d'organisation (Spagnola & Fiese, 2007, citées par Belasko et al., 2019), une compréhension globale des soins (McNamara & Humphry, 2008, citées par Belasko et al., 2019), une prédiction du comportement de l'adulte (Falk 2010 ; Tamasello et al., 1993, cités par Belza et al., 2019) ainsi qu'une coopération et participation active de l'enfant pendant le soin (Falk, 1986 ; David & Appell, 2008). Comme Falk (1990) l'exprime, il s'agit « d'agir avec l'enfant » dans une « activité commune partagée » (Falk, s.d. citée par Vabre, 2012, p. 108).

Verbalisation des gestes

Lors des soins réalisés, une très grande attention de la nurse est accordée à l'enfant (Lagier, 2012). En considérant le bambin comme une personne à part entière, capable d'observer, enregistrer et comprendre (Falk, 1986), la nurse témoigne d'une activité consciente et permanente envers le nouveau-né (Lagier, 2012). Parallèlement, les séquences de gestes réalisées de manière successive sont accompagnées de paroles identiques par la soignante (Falk, 1986). Pour ce faire, la nurse annonce le geste ou l'activité qu'elle va réaliser avant de l'exécuter. Tout au long de l'activité, l'adulte verbalise et explique l'ensemble des étapes constituant les soins, en prenant en considération les réactions de l'enfant. Les objets, les accessoires de toilette et les vêtements sont également présentés à l'enfant (Lagier, 2012). Cette « présentation de l'objet » (David & Appell, 2008, p.40) encourage l'enfant à le manipuler. Comme ci-dessus, cette démarche permet à l'enfant d'anticiper les gestes, de participer activement au soin et de se situer dans les événements (Falk, 1986).

Continuité et harmonie dans les soins

Pour amener l'enfant à une coopération active lors des moments de soins, David et Appell (2008) expliquent l'importance d'utiliser les mouvements spontanés du nouveau-né dans la réalisation de la tâche attendue. Cette étape a lieu avant que l'enfant puisse considérer la coopération comme volontaire. En ce qui concerne les positions, ces dernières sont choisies librement par les enfants. Ainsi, c'est à la nurse de s'adapter à la position de l'enfant. Cependant, s'il est nécessaire que l'enfant soit disposé dans une autre position, il est recommandé de poser la question à l'enfant. S'il s'agit d'un nouveau-né, la nurse se sert de ses mouvements spontanés pour le changer de position. Si l'enfant a atteint un certain stade de conscience, l'adulte attend qu'il réalise le mouvement de lui-même.

2.3.1.4. Importance d'un bon état de santé physique

La santé physique est un point essentiel dans le modèle d'action Loczy (David & Appell, 2008). Bien que l'Institution Pikler-Loczy soit dirigée par une direction médicale et se compose d'infirmières et de médecins, ce milieu d'accueil préserve une organisation faisant référence à une maison familiale (David & Appell, 2008). Sauf s'il nécessite des soins médicaux spécifiques, tout enfant malade n'est pas exclu du groupe. Comme David et Appell (2008) le soulignent, « l'équilibre et l'épanouissement est en soi un atout pour le maintien d'un bon état sanitaire » (p.30). Ainsi, l'enfant qui requiert des soins a davantage besoin de maintenir sa sécurité affective (David & Appell, 2008). Selon Melsbach et Pitre-Robin (2012), ce principe directeur est le résultat de la mise en œuvre des trois postulats énoncés ci-avant.

La vie au grand air

L'approche piklerienne postule l'importance de placer l'enfant en plein air. Pour ce faire, plusieurs activités telles que l'activité autonome, la sieste et la promenade peuvent se réaliser en extérieur (David & Appell, 2008). À partir de quatre semaines, à condition qu'il soit habillé en conséquence, le nouveau-né fait la sieste en extérieur avec une température pouvant aller jusqu'à moins dix degrés. D'avril à octobre, les enfants passent la journée entière en plein air. Les plus grands sont invités à réaliser une promenade par jour, que les journées soient chaudes ou froides. Prat et Szanto-Feder (2012) ajoutent que si l'imperméable n'est pas suffisant par temps de pluie, la promenade se réalise dans les endroits non fréquentés de la pouponnière (sous-sol, cuisine, bureaux, etc.). De plus, celle-ci se réalise toujours avec deux mêmes enfants et un même adulte.

2.4. Pratiques professionnelles et parentales : risques de malentendus

L'accueil collectif comporte un risque de malentendus entre les parents et les professionnels (Vandenbroeck, 2005) par la confrontation des pratiques éducatives parentales et institutionnelles (Bouve, 1999) soulignant le rôle médiateur attribué au projet éducatif. En effet, le milieu d'accueil et familial constituent deux systèmes distincts, chacun se référant à ses propres normes, pratiques et méthodes (Vandenbroeck, 2005). D'après Bouve (1999), les normes éducatives sont constituées de valeurs sociales et morales qui « organisent les pratiques éducatives, familiales et institutionnelles » (p. 46). Les divergences concernent donc les valeurs éducatives parentales et professionnelles (Bouve, 2009). Cette différence s'explique également par la divergence des fonctions remplies par un parent ou un professionnel (Vandenbroeck, 2005). En effet, on peut relever des distinctions concernant le rôle, la place et la fonction des acteurs issus du milieu d'accueil et du milieu familial (Bosse-Platière et al., 2012 ; Rayna &

Rubio, 2010). Comme Bosse-Platière et ses collègues (2012) l'expriment, la fonction parentale et la fonction professionnelle diffèrent par leurs caractéristiques, telle que la responsabilité, l'attachement, la relation au temps, l'histoire, la motivation, etc. Alors que les professionnels de la petite enfance maîtrisent des compétences professionnelles, les parents incarnent un ensemble de savoirs éducatifs (Blanc & Bonnabesse, 2008). Bouve (1999) souligne que « la fonction professionnelle ne peut s'assimiler à la fonction parentale » (Bouve, 1999, p. 53). Un projet éducatif soutenu par des valeurs fortes, comme le modèle d'action Loczy, pourrait induire des tensions conduisant à des malentendus, et constituer pour les professionnels, un danger de considérer les principes éducatifs comme des normes à appliquer, voire à imposer aux familles.

2.4.1. Diversité au sein des milieux d'accueils

Aujourd'hui, la question de la prise en compte de la diversité prend une place prépondérante dans le milieu de la recherche sur l'éducation de la petite enfance (Vandenbroeck, 2009). Selon Vandenbroeck (2005) « le terme « diversité » inclut la langue, le sexe, les caractères physiques, l'origine sociale et la religion » (p. 9). Cependant, la diversité est également présente à l'intérieur d'un même groupe ethnique par « des différences culturelles, de langues, de structures familiales, corporelles ou de conditions socio-économiques » (p. 95). D'après Camus (2019), la diversité constitue une norme et pas une exception. De plus, elle est partout indépendamment de la diversité visible. La diversité des pratiques et des valeurs qui les sous-tendent peut susciter des malentendus et des divergences de points de vue entre les parents et les professionnels qui nécessitent d'être pris en compte (Dethier, 2011). Bouve (2009) ajoute également que la manière dont les parents réagissent par rapport aux principes organisateurs et aux pratiques du milieu d'accueil dépend des dispositions sociales et culturelles des parents. La divergence d'opinions entre individus fait partie intégrante de la notion de diversité, soulignant des différences de valeurs et de normes entre eux (Lesthaeghe, 1997, cité par Vandenbroeck, 2005), ainsi qu'une instabilité des normes à l'origine de désaccords (Vandenbroeck, 2009).

2.4.2. Rôle médiateur du projet éducatif

Selon Camus et ses collègues (2012), le malentendu constitue une porte d'entrée pour les professionnels afin de « réinterroger leurs normes éducatives, de s'en approprier le sens, et peut-être aussi de découvrir des voies alternatives et inédites » (p. 43). Dans ce cas, le projet éducatif prend le rôle d'outil médiateur entre les parents et les professionnels (Dethier, 2011). Il permet la discussion, la clarification, le partage et le débat concernant les principes organisateurs de la pratique (Dethier, 2011) qui résultent « d'une intrication de savoirs et de

valeurs » (Dethier, 2011, p. 298). Dethier (2011) précise que le dialogue basé sur le projet éducatif est davantage essentiel dans un contexte social hétérogène, où les références éducatives et les cultures divergent. Vandebroek (2009) conclut que « la confrontation éternelle, le désaccord et l'incertitude seront notre destin » (p.169).

2.5. Relations avec les parents du point de vue des professionnels

Comme expliqué, les établissements collectifs d'accueil du jeune enfant s'avèrent être dans l'idéal des espaces qui reconnaissent la diversité (Vandebroek, 2005). Alors que les familles diffèrent entre elles par les normes et les valeurs qu'elles véhiculent au sein de leur système familial, elles peuvent également faire face à des divergences sur les normes et les valeurs institutionnelles (Bouve, 1999), probablement davantage dans un contexte où réside une affirmation forte des normes et de valeurs sous-jacentes aux principes éducatifs du modèle d'action Loczy. Ce contexte d'hétérogénéité est donc enclin à l'émergence de malentendus entre les parents et les professionnels des milieux d'accueil. Dans des situations où les pratiques parentales divergent des pratiques institutionnelles, les professionnels peuvent réagir de différentes manières en entretenant différentes logiques de relations (Camus et al., 2012).

2.5.1. Les logiques de relations

Selon l'étude de Camus et ses collaborateurs (2012) qui cherchent à comprendre la place des familles dans les services d'accueil de la petite enfance, trois logiques de relations peuvent se présenter : logique d'assimilation, la logique d'accommodation et la logique de continuité. Ce modèle théorique qui identifie différents types de relations entre les parents et les professionnels de la petite enfance, permet « une meilleure compréhension des enjeux » à l'œuvre en crèche (Camus et al., 2012, p. 24). Basé sur des travaux menés en Fédération Wallonie-Bruxelles, ainsi que sur « des matériaux issus d'interventions dans lesquelles se sont engagées les auteures depuis 2004, début de l'obligation légale d'élaboration de projets d'accueil » (Camus et al., 2012, p. 19), ce modèle permet de mettre en lumière des dynamiques possibles dans les crèches.

2.5.1.1. Logique d'assimilation

Dans cette logique d'assimilation, les professionnels de la petite enfance s'attendent à ce que les parents adoptent dans leur milieu familial les pratiques véhiculées par le milieu d'accueil (Camus et al., 2012). De cette manière, le service d'accueil incite les familles à s'adapter à leur mode d'action. Cette logique de relation s'apparente à la pratique du « un plus un égal un » de Lejeune et Blanc (1998, cités par Vandebroek, 2005) où le milieu d'accueil impose ses pratiques éducatives aux parents, contraints de s'adapter « à la culture de l'institution »

(p. 146). Sellenet (2008) ajoute que le professionnel remplace le rôle parental en agissant à leur place. Cette posture se traduit par « dire ce qui convient le mieux pour les enfants, imposer des choix, des goûts, même si ceux-ci entrent en contradiction avec les attentes » des parents (p. 18). Il s'agit d'une forme d'imposition de savoirs, où le professionnel est reconnu comme l'ultime détenteur de ceux-ci (Camus et al., 2012). Nous émettons l'hypothèse qu'un projet éducatif véhiculant des normes et valeurs fortes comme celles du modèle d'action Loczy peut contribuer à renforcer cette logique d'assimilation, où les professionnels attendraient que les parents assimilent les pratiques de la crèche. Dès lors, cette attitude peut contribuer à renforcer des malentendus. Cette logique d'assimilation peut engendrer un rapport de compétition entre les familles et les professionnels (Camus et al., 2012).

2.5.1.2. Logique d'accommodation

En opposition à celle énoncée précédemment, la logique d'accommodation implique que les professionnels de la petite enfance se conforment aux demandes parentales. Les parents étant considérés comme des agents dominants, le service d'accueil adapte ses pratiques aux attentes des parents, indépendamment des principes pédagogiques véhiculés par le projet éducatif. Ce fonctionnement peut engendrer une confusion des rôles qui n'offre pas la possibilité au professionnel de prendre des décisions de manière légitime (Camus et al., 2012).

2.5.1.3. Logique de continuité

D'après Vandebroek (2005), la différence relevée entre les pratiques éducatives exploitées en milieu d'accueil et familial implique « le dialogue et la négociation » (p. 146). Ainsi, dans un contexte où le milieu d'accueil s'appuie sur un projet éducatif véhiculant des principes éducatifs forts ou non, des malentendus entre les parents et les professionnels sont probables (Vandebroek, 2005). Dans ces deux cas, il est indispensable de parvenir à une complémentarité entre les deux lieux de vie de l'enfant (Arrêté fixant le Code de Qualité et de l'Accueil, 2003). Le double triangle pédagogique de Pourtois et ses collègues (2013) semble un support permettant une compréhension de cette logique de continuité de Camus et ses collaborateurs (2012). C'est à partir du modèle du triangle pédagogique d'Houssaye (1998) qui illustre « les rapports entre l'enseignant, l'élève et le savoir » (Pourtois et al., 2013, p. 17), que cette figure a été créée et adaptée au secteur de l'accueil de la petite enfance.

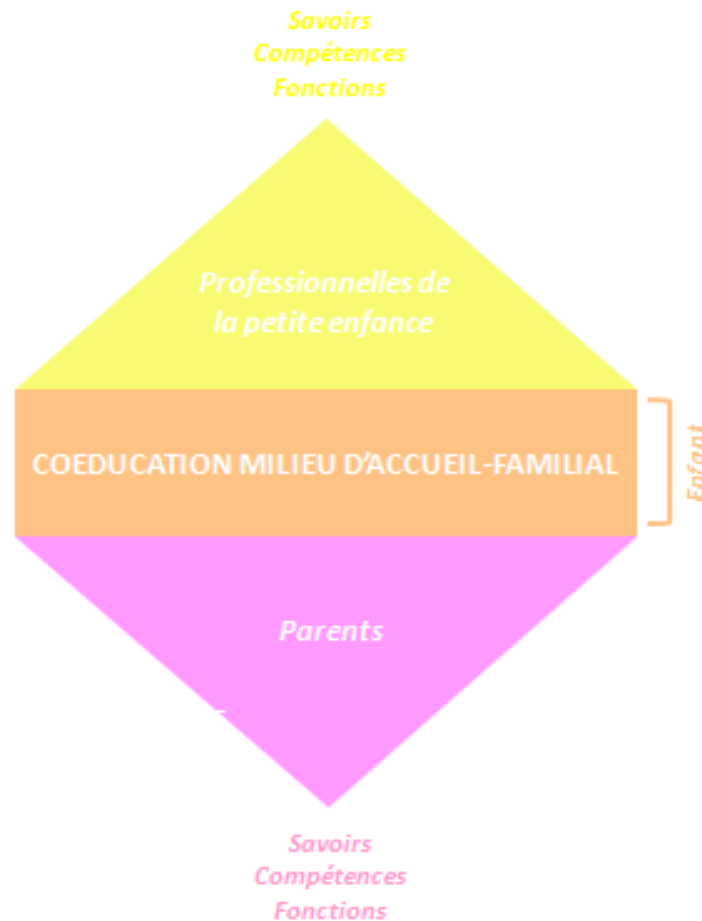


Figure 1 : double triangle pédagogique de Pourtois et ses collègues (2013) contextualisé aux milieux d'accueil (adapté de Laurent, 2019).

Le double triangle pédagogique de Pourtois et ses collègues (2013) laisse apparaître une zone d'intervention commune aux parents et aux professionnels, où l'enfant est placé au centre d'un continuum (Humbreeck et al., 2014). Ce continuum horizontal renvoie au partage de pouvoir qui existe au sein de la relation démocratique (Rayna & Rubio, 2010), où une mutualisation des compétences est possible (Blanc & Bonnabesse, 2008). En effet, la coéducation implique une reconnaissance mutuelle des compétences de chacun (Vandenbroeck, 2005) en aboutissant à une « vision qualifiante des savoirs professionnels, savoirs parentaux et savoirs enfantins » (Rayna & Rubio, 2010, p. 20). Cette logique rejoint le modèle « travailler avec les familles » de Sellenet (2008) où les parents, réellement pris en compte par les professionnels, ne sont pas considérés comme des personnes ayant des problèmes, mais sujettes à des questionnements (Sellenet, 2008). Elle considère que le professionnel est capable de se détacher de sa position d'expert ou encore, d'accepter d'être interrogé sur ses propres valeurs, savoirs, normes, etc.

Afin d'assurer le bien-être de l'enfant (Blanc & Bonnabesse, 2008 ; Camus et al., 2012), il convient de parvenir à l'élaboration d'un consensus ou du moins à la participation à une réflexion commune (Pourtois et al., 2013). Pour ce faire, le dialogue qui se développe au

rythme des parents (Camus et al., 2012), « permet le débat, la négociation et l’instauration des différentes méthodes [...] visant à mettre en place de nouvelles pratiques à la fois au sein de l’institution et au sein de la famille » (Lejeune & Blanc, 1998, cités par Vandembroeck, 2005, p.146). Cette logique de continuité rejoint la pratique « un plus un égal trois » de Lejeune et Blanc (1998, cités par Vandembroeck, 2005) qui permet le développement de nouvelles pratiques au sein des deux systèmes, à savoir le système familial et le système d’accueil. Il convient d’accompagner les parents « vers une voie à trouver » ensemble (Sellenet, 2008, p. 20) et de répondre à un besoin de continuité entre le service d’accueil et la sphère familiale (Camus et al., 2012). En effet, pour assurer « une sécurité pour l’enfant en lui évitant les effets d’une trop grande rupture de vie » (Camus et al., 2012), il importe d’établir une certaine cohérence entre le milieu familial et le milieu d’accueil (Rayna & Rubio, 2010). Cette « individualisation négociée de l’accueil » (Camus et al., 2012, p. 27) permet de développer une relation de confiance entre les parents et les professionnels (Camus et al., 2012).

2.6. Relations avec les professionnels du point de vue des parents

Alors que nous venons d’envisager les différentes logiques de relations du côté des professionnels, nous nous interrogeons à présent sur les logiques parentales.

2.6.1. Typologie des relations parents-professionnels selon Bouve (2005)

Dans sa typologie des relations parents-professionnels, Bouve (2005) identifie différents profils de parents en crèche en fonction du niveau des échanges entre la famille et les intervenants, ainsi que du niveau d’adhésion des parents au fonctionnement du milieu d’accueil (tableau 1). Ainsi, deux axes sont présentés au sein de ce modèle : les échanges externes et l’adhésion interne. Ce modèle est complété par la typologie des différents types de parents usagers de Moisset (2005), à savoir : les parents élèves, les parents exigeants et les parents autonomes. Ces profils de parents se distinguent par le degré de distance et au rapport à la culture pédiatrique de la crèche (Moisset, 2005).

Tableau 1 : typologie des relations parents-professionnels (adapté de Bouve, 2005).

Echanges externes	Adhésion interne	Engagement	Ambivalence	Opposition
Faibles		Consommation	Adaptation	Désillusion
Equilibrés		Coopération	Délégation	Distinction

2.6.1.1. Les échanges externes

Selon Bouve (2005), les échanges externes rapportent de « la qualité de l'échange entre les parents et la crèche » (Bouve, 2005, p. 106). Celle-ci se compose de l'implication parentale au sein du milieu d'accueil, des rencontres effectuées entre les familles et les professionnels de la petite enfance, ainsi que de la connaissance des informations relatives à l'organisation de la crèche et aux principes pédagogiques véhiculés dans son projet éducatif. Ces échanges externes sont de deux natures : l'échange faible et l'échange équilibré. En ce qui concerne la première, les parents vivent peu d'échanges avec les professionnels, ne participent pas au fonctionnement de la crèche (Bouve, 2015) et sont peu informés du projet d'accueil (Bouve, 2005). Inversement, l'échange équilibré se caractérise par des échanges réguliers, une maîtrise du fonctionnement de la crèche et de son projet éducatif, ainsi qu'une implication de la part des usagers (Bouve, 2005).

2.6.1.2. L'adhésion interne

L'adhésion interne désigne « la qualité de l'adhésion des parents au fonctionnement de la crèche » (Bouve, 2005, p. 106). Bouve (2005) souligne que l'adhésion parentale est le résultat de mise en relation de différentes composantes : la façon dont les parents perçoivent l'organisation de la crèche et les principes éducatifs présentés dans le projet éducatif, et la manière dont ils y répondent. Nous émettons l'hypothèse que la distance et le rapport à la culture de la crèche influencent l'adhésion parentale.

D'après Moisset (2005), la distance à la culture pédiatrique de la crèche se traduit par l'écart plus ou moins grand existant entre cette culture du milieu d'accueil et celle des parents. Cependant, comme cette dernière peut varier selon le milieu social des familles, la distance est naturellement amenée à se modifier. Généralement, les normes éducatives et les valeurs des couches sociales moyennes-supérieures se rapprochent de celles véhiculées au sein de la crèche. Par opposition, celles véhiculées au sein de familles de couches basses-moyennes se différencient davantage des pratiques éducatives de la crèche. Selon Moisset (2005), le rapport à la crèche, davantage ouvert si certaines familles témoignent de leur intérêt pour la culture pédiatrique de la crèche, ou davantage fermé dans le cas où certains parents ne ressentent pas l'envie ni le besoin d'apprendre les pratiques éducatives véhiculées par la crèche, est influencé par le milieu social d'appartenance des parents. En fonction de celui-ci, les familles peuvent être plutôt ouvertes ou fermées aux savoirs et savoir-faire véhiculés par la crèche. Ainsi, le milieu social des familles s'avère influencer le rapport et la distance à la culture pédiatrique. Nous émettons l'hypothèse que ces rapports influencent l'adhésion du parent à la crèche.

Trois types d'adhésions parentales peuvent se présenter : l'adhésion par engagement, l'ambivalence et l'adhésion par opposition (Bouve, 2005). Lorsque les familles répondent au modèle d'adhésion par engagement, elles semblent favorables aux pratiques véhiculées par la crèche. Dans le cas où ce type d'adhésion se réalise de manière passive, la délégation éducative est plus élevée que lorsque l'adhésion par engagement est active, les parents étant fortement engagés. Certains parents sont dits ambivalents lorsqu'ils n'adhèrent pas à l'ensemble des pratiques véhiculées au sein de l'institution. Tandis que certaines pratiques éducatives se rapprochent de celles du milieu d'accueil, d'autres s'en éloignent et se confrontent. Ainsi, les parents peuvent s'adapter et se conformer aux pratiques éducatives de la crèche, ou encore s'y opposer. Si l'ambivalence est vécue passivement et ouvertement, le niveau de délégation éducative est plus important. Enfin, les parents correspondant au style d'opposition s'opposent totalement à celles de la crèche (Bouve, 2005). L'adhésion par opposition se caractérise par « un refus de délégation éducative » (Bouve, 2005, p. 108).

2.6.1.3. Le modèle de consommation

Ce modèle résulte du croisement entre des échanges externes faibles, factuels et superficiels, et d'une adhésion interne par engagement. Le faible taux de communication entre les professionnels de la petite enfance et les parents, parfois justifié par un manque de temps de la part de ces derniers, n'engendre pas un moindre niveau d'approbation des familles relatif aux pratiques de la crèche. En effet, la reconnaissance qu'ont les parents envers les professionnels en termes de compétence témoigne leur sensibilité et leur confiance dans les « valeurs éducatives véhiculées par l'institution » (Bouve, 2005, p. 109). Les familles ne sont pas désireuses de plus d'échanges, ce mode de fonctionnement leur convenant : efficace et suffisant. D'après Bouve (2005), « compensant ces échanges faibles, l'adhésion par engagement traduit un consensus parental, positif et passif, à l'égard du fonctionnement et des pratiques éducatives et pédagogiques de la crèche » (Bouve, 2005, p. 109).

2.6.1.4. Le modèle de coopération

Dans ce modèle de coopération, les relations entre les intervenants et les parents résultent d'échanges réguliers et soutenus ainsi que d'une adhésion importante des parents envers les pratiques éducatives institutionnelles (Bouve, 2005). Cet auteur souligne que « la proximité symbolique aux valeurs de la crèche est renforcée par une proximité relationnelle » (Bouve, 2005, p. 110). En effet, la richesse de ces dialogues crée une relation de confiance entre les partenaires. Ce postulat rejoint l'idée que la proximité des parents à la culture pédiatrique de la crèche (Moisset, 2005) influence leur adhésion (Bouve, 2005). Nous relevons des similitudes

entre « les parents exigeants » (Moisset, 2005) et le modèle de coopération de Bouve (2005). En effet, ces parents qui proviennent de milieux plus aisés et qui ont une culture éducative qui se rapproche de celle de la crèche, se retrouvent à l'intersection d'une distance à la culture de la crèche qualifiée de proximale et d'une ouverture sur les pratiques du milieu d'accueil (Moisset, 2005). Dès lors, pourrions-nous émettre l'hypothèse qu'ils adhèrent aux principes éducatifs du milieu d'accueil ; ce qui s'avère être une caractéristique du modèle de coopération (Bouve, 2005). Nous pouvons supposer que le partage de certaines valeurs et normes entre le milieu d'accueil et le milieu familial renforce le sentiment de compétence des parents dans leurs modes d'action parentaux et leur rôle parental. Dans cette situation, la crèche est considérée comme « un partenaire éducatif privilégié » (Bouve, 2005, p. 110). Une continuité entre le projet éducatif du service d'accueil et les pratiques parentales peut désormais émerger (Bouve, 2005). Peut-on y voir une recherche de continuité (Camus et al., 2012) ?

2.6.1.5. Le modèle d'adaptation

Selon Bouve (2015), celui-ci concerne les parents qui adhèrent de manière ambivalente au fonctionnement de la crèche. Les échanges externes étant uniquement basés sur les enfants sont qualifiés comme faibles et pudiques. Lors de ces échanges, l'opposition entre les pratiques parentales et celles de la crèche sont cachées par des accords consensuels qui peuvent masquer des malentendus concernant les pratiques éducatives institutionnelles. Malgré le fossé existant entre les normes socio-culturelles des deux pôles, les familles cherchent à se rapprocher des valeurs éducatives de la crèche. Cette idée fait référence à la catégorie des « parents élèves » qui résulte de la combinaison d'une certaine distance culturelle pédiatrique par rapport à la crèche et d'une ouverture envers celle-ci (Moisset, 2005). Nous pouvons supposer que ces parents tendent à se rapprocher des pratiques institutionnelles par l'insécurité qu'ils éprouvent concernant l'éducation qu'ils offrent à leur enfant. En effet, ce type d'utilisateurs doute de ses savoirs, savoir-faire et de ses compétences parentales. Dans ce cas, les pratiques éducatives et principes éducatifs de la crèche constituent un modèle de référence (Moisset, 2005). Dès lors, l'institution est considérée comme un « lieu du soutien éducatif parental » (Bouve, 2015, p. 111), perçu comme un lieu d'apprentissage et d'inspiration de pratiques éducatives (Moisset, 2005). Cette ouverture des parents aux pratiques éducatives du milieu d'accueil témoigne d'une recherche de modèles d'action de la crèche. De plus, ces dernières pourront « constituer ou conforter leur regard et leurs pratiques sur l'enfant » (Moisset, 2005, p. 125). Cette dynamique de parents élèves rejoint également la logique d'assimilation décrite ci-avant (Camus et al., 2012). La catégorie des « parents élèves » distingue deux sous-catégories sur base de la

distance à la culture pédiatrique de la crèche. Tandis que la première se compose d'usagers issus d'un milieu populaire et éloignés de la culture véhiculée à la crèche, l'autre rassemble des familles de classe moyenne, davantage proches des pratiques de la crèche (Moisset, 2005). Ce contexte caractérisé par des écarts plus ou moins importants entre les pratiques éducatives parentales et institutionnelles constitue un risque d'émergence de malentendus entre les parents et les professionnels et nécessite discussion, partage et négociation avec les parents.

2.6.1.6. Le modèle de délégation

Le modèle de délégation résulte d'un rapport entre des échanges équilibrés et un niveau d'approbation ambivalent des familles envers la crèche. Alors que certaines pratiques éducatives parentales peuvent entrer en opposition avec celles véhiculées dans le projet éducatif de la crèche, d'autres peuvent se rapprocher du modèle d'action parental. Néanmoins, la valeur des échanges soutenus entre les parents et les professionnels permet d'aboutir à une compréhension et une reconnaissance des pratiques éducatives institutionnelles sans pour autant que les parents renoncent à leurs propres pratiques, voire à une acceptation des pratiques de la crèche initialement opposées (Bouve, 2005).

2.6.1.7. Le modèle de désillusion

Le modèle de désillusion se caractérise par une adhésion interne par opposition, et de faibles échanges (Bouve, 2005). Dans ce modèle, les parents ont des attentes éducatives élevées. Ils s'opposent totalement aux valeurs et aux pratiques de la crèche ; ces dernières ne s'inscrivant pas dans leur modèle éducatif parental. Dès lors, les parents contestant d'autres pratiques éducatives que les leurs, refusent toute délégation éducative à la crèche. Les échanges qualifiés de faibles engendrent des malentendus et des non-dits. Ce modèle semble rencontrer quelques caractéristiques des « parents autonomes » de Moisset (2005). Ces derniers restent fermés à la culture pédiatrique du service d'accueil (Moisset, 2005), leurs pratiques éducatives parentales étant considérées comme les seules légitimes et de référence. De plus, ils attendent que la crèche s'adapte à leurs modes d'action éducatifs. Comme les parents du modèle de désillusion sont en désaccord avec les principes éducatifs véhiculés dans le projet éducatif de la crèche, nous pouvons imaginer qu'ils souhaiteraient que la crèche s'adapte à leurs propres pratiques éducatives, bien qu'ils ne le demandent pas. Cette catégorie des « parents autonomes » (Moisset, 2005) se décline en deux groupes. D'une part, la couche moyenne-supérieure de la population familiarisée aux notions et pratiques de la crèche, en constitue le premier ; l'autre se compose de personnes appartenant aux milieux populaires. La culture pédiatrique de ces dernières s'éloigne plus fortement de celle implantée dans le milieu d'accueil. Selon leur point

du vue, les principes pédagogiques appliqués en crèche ne sont pas légitimes. De plus, le manque de cohérence avec leurs pratiques peut amener des conflits dans la relation parents-professionnels (Moisset, 2005). Ceci pourrait être mis en relation avec une logique d'accommodation (Camus et al., 2012).

2.6.1.8. Le modèle de distinction

Par rapport au modèle précédent, le modèle de distinction se différencie par ses échanges équilibrés entre les familles et la crèche qui permettent de véhiculer des arguments exprimant de l'opposition (Bouve, 2005). Lors des échanges entre les parents ayant des attentes éducatives élevées et les professionnels, l'adhésion des parents par opposition aux pratiques éducatives de la crèche traduit un contrôle de celles-ci. De plus, ce déni engendre « une critique sans concession des pratiques et des valeurs de la crèche » (Bouve, 2005, p. 112). Dans ce modèle, la relation parents-professionnels, caractérisée par de nombreux échanges, contribue à maintenir l'adhésion interne dans une position non dominante. En effet, par ces échanges, des solutions peuvent découler des désaccords ; une continuité éducative entre parents et professionnels peut alors émerger.

2.7. Modèle intégré

Nous proposons ci-dessous un modèle synthétique intégrant les divers modèles théoriques présentés précédemment : les logiques de relations (Camus et al., 2012), le double triangle pédagogique (Pourtois et al., 2013), la typologie des différents types de parents usagers (Moisset, 2005) et la typologie des relations parents-professionnels (Bouve, 2005).

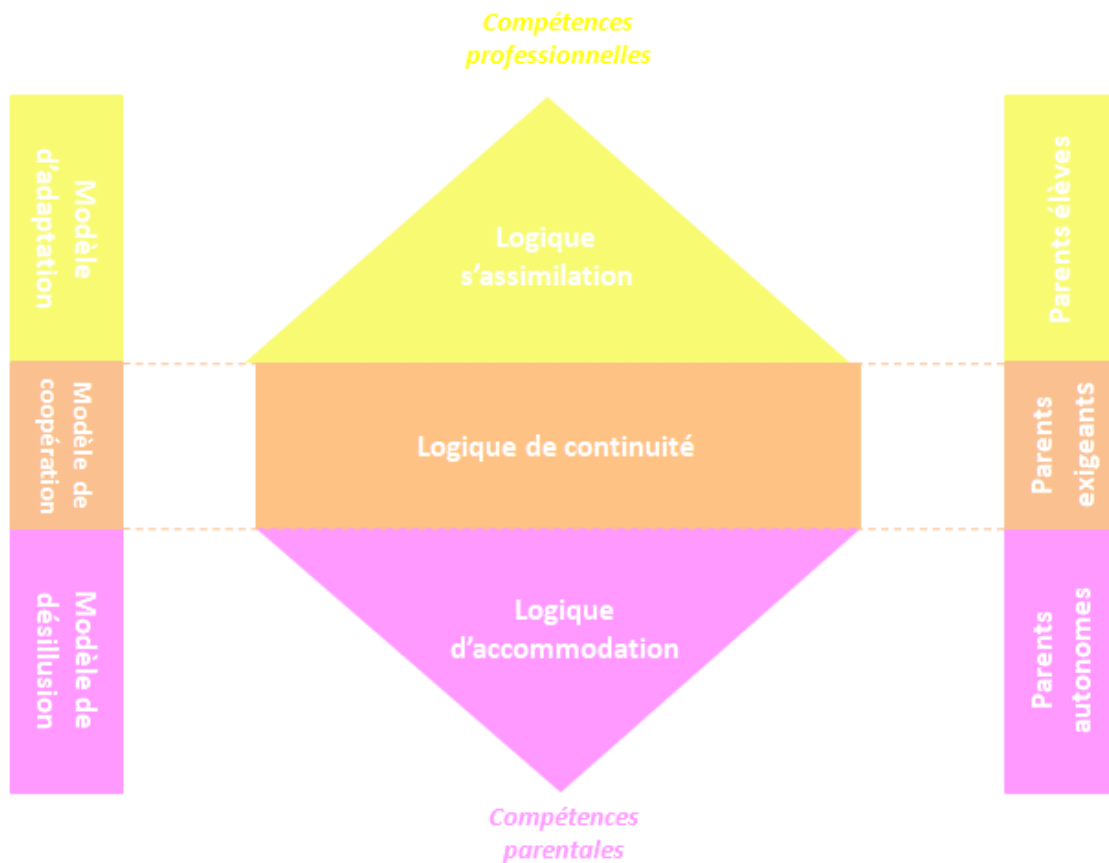


Figure 2 : modèle intégré (adapté de Laurent, 2019).

3. MÉTHODOLOGIE

3.1. Problématique

Alors que l'accueil collectif est propice à l'émergence de malentendus par la différence des pratiques éducatives parentales et institutionnelles, la diversité des familles sous-tendant des normes, des valeurs et des pratiques différentes renforce le développement de désaccords. Dans un contexte où le projet éducatif s'appuie sur des principes directeurs forts comme le modèle d'action Loczy, ceux-ci peuvent constituer une source d'accord entre parents et professionnels mais aussi une source de malentendus, voire de conflits, particulièrement dans un contexte global de diversité. En effet, les principes éducatifs peuvent être vécus différemment par les familles en fonction de leur culture, de leur niveau socio-économique, de leur histoire, et de la relation entretenue avec les professionnels.

Par cette recherche, nous tentons de comprendre comment les parents vivent les principes éducatifs issus du modèle d'action Loczy mis en œuvre par une crèche implantée dans un contexte de diversité.

Pour parvenir à une compréhension de cette situation, nous orientons notre recherche vers une approche qualitative à visée compréhensive. Ce type d'étude semble être plus opportun pour acquérir des informations riches et variées concernant les motivations, le vécu et les parcours des personnes interviewées (Dionne, 2018). Récolter des données verbalisées nous permet de comprendre l'ampleur et la profondeur du phénomène, sa progression et ses caractéristiques (Dionne, 2018).

3.1.1. Question de recherche et sous-questions de recherche

Dès lors, notre question de recherche est la suivante : « **Comment les parents vivent-ils les principes éducatifs issus du modèle d'action Loczy mis en œuvre par une crèche implantée dans un contexte de diversité ?** ». Le choix de formuler des sous questions et non des hypothèses témoigne la démarche exploratoire de notre recherche. De plus, notre question de recherche étant large, nous craignons que des hypothèses fermentaient des portes, n'englobant pas assez de facettes à notre recherche. De manière sous-jacente, nous nous interrogeons sur les points suivants :

- Comment ces principes rencontrent-ils ou non leurs propres valeurs et normes inscrites dans leur culture familiale ?
- Qu'est-ce qui est considéré comme facilitateur ou au contraire comme frein à la

coéducation, du point de vue de parents ?

- En cas de désaccord, comment vivent-ils la gestion de résolution ?

3.2. Sélection des participants

3.2.1. Recrutement des participants

Pour réaliser notre projet de recherche et constituer un échantillon, un courriel a été envoyé à la direction d'une crèche partenaire du service « Professionnalisation en Education : Recherche et Formation » et s'appuyant sur le modèle d'action de Loczy dans son projet éducatif (cf. Annexe I). Ce document présentait l'objectif général de notre recherche, les participants pressentis, ainsi que les différents instruments de collecte des données. Suite à l'acceptation de la direction, nous avons distribué et expliqué la lettre de recrutement à chaque parent d'un service d'une crèche regroupant des enfants de dix-huit mois (cf. Annexe II). Cette première prise de contact a ouvert la possibilité à tous les parents de participer à la recherche, l'écrit pouvant constituer un frein pour les personnes étant moins familières avec ce moyen de communication et/ou avec la langue française.

3.2.2. Participants

Les participants pressentis pour notre recherche sont des parents ayant un enfant de plus ou moins dix-huit mois inscrit dans une crèche s'appuyant sur le modèle d'action Loczy. Le choix d'interroger des parents d'enfants de cet âge n'est pas fortuit.

Tout d'abord, cette décision consistant à mener des entretiens après un certain temps de fréquentation intervient en réponse à des besoins éthiques. La transition entre le milieu familial et le milieu d'accueil pouvant déjà être une source de stress, nous avons préféré ne pas rajouter une tension supplémentaire lors du démarrage.

Ensuite, à cette période de vie, la plupart des enfants évoluent vers la posture de la marche assurée (Tardos & David, 1991). Le modèle d'action Loczy qui préconise la liberté motrice peut donc être une source de débat et de désaccord pour les familles. De plus, les réactions parentales peuvent différer selon leur culture, leurs croyances et modèles parentaux, les parents interrogés intégrant la diversité : culture, milieux socio-économiques, religion, âge, genre, organisation familiale, composition familiale, choix ou non de la crèche, etc.

Le tableau ci-dessous présente de manière synthétique les caractéristiques des huit parents interviewés.

	Sexe	Age	Statut civil	Nombre d'enfants	Origine	Métier
Parent 1	Femme	26 ans	Mariée	1	Italienne	Dessinatrice en architecture
Parent 2	Femme	28 ans	Cohabitante légale	1	Belge	Secrétaire
Parent 3	Homme	30 ans	Marié	2	Turque	Indépendant
Parent 4	Femme	37 ans	Mariée	2	Belge	Institutrice primaire spécialisée
Parent 5	Femme	30 ans	Cohabitant	2	Italienne	Vendeuse en prêt-à-porter
Parent 6	Femme	33 ans	Mariée	2	Turque	Enseignante spécialisée
Parent 7	Femme	31 ans	Célibataire	1	Camerounaise	Etudiante en Master en Santé Publique
Parent 8	Femme	35 ans	Cohabitante légale	2	Belge	Educatrice

Les participants recouvrent sept femmes et un homme, de 26 à 37 ans, d'origine belge, turque ou italienne. Ils sont soit mariés, célibataire, cohabitants ou cohabitants légaux. En outre, ils ont entre un et deux enfants. Une description plus approfondie des parents est également proposée en annexe confidentielle (cf. Annexe confidentielle I).

3.3. Récolte des données

3.3.1. Guide d'entretien

En amont de la récolte des données, le guide d'entretien est pensé, élaboré et critiqué (cf. Annexe III). Le guide aborde différentes thématiques, à savoir : « données sociodémographiques », « pratiques parentales », « choix du milieu d'accueil », « processus de présentation du projet éducatif lors de l'inscription », « étonnements », « relations » et « accords et désaccords ». Chaque guide est également composé de questions précises rédigées à destination d'un interlocuteur fictif en imaginant ses réponses (Kaufmann, 2016). Bien que le guide d'entretien soit conçu de manière logique et cohérente, cet ensemble de questions n'est

pas à considérer comme une liste chronologique et exhaustive. Nous considérons les réponses des participants comme des opportunités de rebondissement.

3.3.2. Entretien compréhensif

Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons récolté nos données à l'aide de la méthode de l'entretien compréhensif de Kaufmann (2016). D'après Dionne (2018), les outils de collecte de données doivent être en accord avec la question de recherche et naturellement engendrer des données produites. Ces dernières permettront au chercheur de comprendre le vécu des parents face aux principes éducatifs d'une crèche qui s'inspire du modèle visé dans son projet d'accueil. La méthode de l'entretien compréhensif répond à l'idée soutenue par Kaufmann (2016) : « l'homme ordinaire a beaucoup à nous apprendre » (p. 24). Cette méthode d'entretien nécessite quelques règles de conduite que nous nous sommes appropriées.

3.3.2.1. La conduite de l'entretien

« Un entretien de recherche est un entretien entre deux personnes, un interviewé et un intervieweur, ce dernier ayant pour objectif de favoriser la production d'un discours de l'interviewé sur un thème défini dans le cadre d'une recherche. » (Albarello, 2012, p. 86). Van Campenhoudt et Quivy (2011) précisent que l'entretien n'est pas un interrogatoire. Il s'agit d'une conversation entre l'informateur et l'enquêteur, initiée par ce dernier.

Pour parvenir à une dynamique d'échange, plusieurs critères ont été respectés. Tout d'abord, nous avons tenté de maîtriser parfaitement le guide d'entretien afin d'être capable d'orienter les questions en fonction de l'avancée du dialogue (Kaufmann, 2016). En effet, nous avons évité de suivre l'ordre prédéfini des questions et de questionner excessivement (Kaufmann, 2016). Agir de la sorte pourrait mener à une dynamique davantage interrogatoire (Kaufmann, 2016) engendrant des réponses suffisantes et superficielles de la part de l'informateur (Van Campenhoudt & Quivy, 2011). Comme Kaufmann (2016) le souligne, « la meilleure question n'est pas donnée par la grille : elle est à trouver à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur » (p. 48). Pour ce faire, nous avons rebondi en invitant la personne interviewée à approfondir un propos, éclaircir une contradiction, ou encore détailler une illustration. Nous nous sommes également abstenus de poser des questions trop précises afin de ne pas orienter les réponses des informateurs dans les cadres de référence du chercheur (Van Campenhoudt & Quivy, 2011). Le ton employé devait également faire écho à une discussion partagée (Kaufmann, 2016).

Tout au long de l'entretien, nous avons également porté attention aux dires de l'informateur afin que ce dernier soit mis en lumière (Kaufmann, 2016). En outre, l'émergence de quelques moments de silence a également été porteuse pour les deux acteurs. Du côté de la personne interviewée, ces pauses permettent la réflexion et donc, le développement de sa pensée. En ce qui nous concerne, le silence constitue un moyen de poser des questions de qualité, mais aussi de parcourir notre guide d'entretien afin de vérifier que l'ensemble des questions a été abordé.

Tous les entretiens ont été réalisés dans un local de la crèche après que le parent dépose son enfant ou avant qu'il le reprenne. L'espace choisi répondait à « certaines exigences techniques comme l'isolement, le calme et la discrétion, de sorte que l'interviewé se sente à l'aise » (Van Campenhoudt & Quivy, 2011, p. 64).

3.3.2.2. Enregistrement de l'entretien

Pour analyser des données de manière précise, il convient d'envisager une retranscription intégrale de chaque entretien (cf. Annexe confidentielle II à IX). L'obtention d'un « matériau consistant et de qualité » passe par l'enregistrement (Van Campenhoudt & Quivy, 2011, p. 199). En plus de cette vocation, l'enregistrement permet au chercheur d'être pleinement disponible lors de la discussion. Après l'exposé des objectifs de la recherche et des conditions d'anonymat aux parents présentés dans le consentement éclairé (cf. Annexe IV), l'enregistrement de l'entretien est abordé (Van Campenhoudt & Quivy, 2011). Nous démarrons l'entretien dès que le participant marque son accord. Lors de l'entretien, la prise de note ponctuelle de certains mots-clés donne l'occasion de le structurer, mais également de revenir sur quelques thèmes et notions développés par l'interviewé qui méritent d'être approfondis.

3.4. Analyse des données

L'analyse des données recueillies s'effectue selon l'analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2012). Cette dernière porte attention à « comment l'expérience se déploie et non seulement combien de fois elle se reproduit » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 269). Cette méthode davantage descriptive consiste à traiter le corpus en dégagant des thèmes pertinents en lien avec la question de recherche et représentatifs des données recueillies. Il convient en outre d'identifier les « oppositions ou divergences entre les thèmes » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 236). Il s'agit alors d'examiner si les thèmes « sont récurrents d'un entretien à l'autre et comment ils se recourent, se rejoignent, se contredisent, se complètent... » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 236).

3.4.1. L'analyse thématique

Tout d'abord, nous avons réalisé plusieurs lectures des transcriptions afin d'avoir une vue d'ensemble et de nous approprier le matériau (Paillé & Mucchielli, 2012). Lors des lectures, nous avons annoté la marge des informations recueillies sous forme de mots-clés qui répondaient à notre question de recherche. Parallèlement, nous avons reproduit cette procédure d'annotation sur des post-it. Au fur et à mesure qu'un post-it était créé, ce dernier prenait place dans un groupe, dans une thématique pouvant être définie comme « un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant, tout en fournissant des indications sur la teneur des propos » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 246). Alors que parfois un post-it créait une nouvelle thématique, il pouvait de temps en temps s'ajouter à une autre déjà présente. Cette manière de procéder avec un support papier nous a offert une vision globale de l'avancée du travail qui nous a permis par la suite de « procéder à des fusions, des subdivisions, des regroupements, des hiérarchisations » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 246). Dès lors, des arbres thématiques se sont développés (cf. Annexe V). Il s'agit d'« un type de regroupements des thèmes où un certain nombre de rubriques classificatoires chapeautent de grands regroupements thématiques, lesquels se subdivisent à leur tour en autant d'axes thématiques que le phénomène à l'étude le suggère (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 261).

Une fois les thématiques plus ou moins définies, nous avons réalisé un tableau d'analyse (cf. Annexe VI) afin d'assurer une correspondance entre chaque thématique et les extraits de transcription les plus représentatifs (Paillé & Mucchielli, 2012). Lors de cette étape, nous avons pris une posture à visée interprétative. Il ne s'agit plus seulement de relever des thèmes, mais de les examiner, de les interroger, de les confronter les uns avec les autres » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 295). Nous avons tenté de lire entre les lignes et d'aller au-delà de ce qui était dit en nous appuyant sur des détails. L'analyse thématique engendre une procédure itérative, l'analyse du matériau subissant de nombreux allers-retours pour assurer une qualité d'analyse (Paillé & Mucchielli, 2012).

4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

À partir des entretiens compréhensifs menés avec les parents, nous avons dégagé les résultats les plus saillants en réponse à notre question de recherche : Comment les parents vivent-ils les principes éducatifs issus du modèle d'action Loczy par une crèche implantée dans un contexte de diversité ?

Ces résultats s'organisent en trois catégories principales : accepter les pratiques éducatives sous-jacentes aux principes éducatifs issus du modèle d'action Loczy, les refuser et proposer des alternatives possibles à celles-ci. Dans la première « accepter », les parents acceptent les pratiques éducatives vécues dans plusieurs situations qu'elles soient ou non en conflit avec leur propre modèle éducatif. Dans la seconde, « refuser », les parents les refusent. Dans la troisième, nommée « proposer », les parents proposent des solutions.

En outre, les termes « habituel » et « inhabituel » sont employés pour qualifier les pratiques éducatives mises en place dans les milieux d'accueil au regard de celles des parents. Les étonnements suscités par les pratiques éducatives mises en œuvre dans la crèche témoignent de leur caractère habituel ou inhabituel en référence à leurs propres pratiques, valeurs et normes éducatives : une pratique qualifiée d'inhabituelle par un parent peut donc être qualifiée d'habituelle par un autre.

4.1. Accepter

Les parents ont manifesté leur acceptation sous différentes formes. Ainsi, « accepter » se décline comme suit : accepter par choix, accepter par adhésion, accepter par recherche de soutien, accepter sous conditions, accepter sous la contrainte, et accepter en apparence.

4.1.1. Accepter par choix

Cette première forme d'acceptation désigne l'approbation des principes éducatifs de la crèche et les pratiques qui en découlent et résulte d'un choix conscient du parent. Les principes éducatifs véhiculés dans le projet éducatif sont le facteur influençant la décision concernant le choix du milieu d'accueil. Dans ce cas, les principes éducatifs priment sur le reste. Il ressort des entretiens qu'**avoir vécu les principes éducatifs issus du modèle d'action Loczy établis dans son enfance contribue à choisir une crèche ayant des principes éducatifs s'appuyant sur ce modèle.** Lors des entretiens, un parent ayant fréquenté un milieu d'accueil dont les pratiques éducatives institutionnelles s'appuyaient sur les principes directeurs du modèle d'action Loczy exprime avoir été « forgé » par ceux-ci (E8, 26/04/23). De plus, avoir vécu dans un environnement familial « Loczy » l'a également encouragé à s'inspirer du modèle d'action

Loczy pour ses pratiques éducatives parentales « depuis la naissance » de ses enfants (E8, 26/04/23). En plus du milieu familial, ce choix éducatif sur le modèle d'action Loczy s'est prolongé au milieu d'accueil.

- « Chercheur : Et cette volonté si je comprends bien est due au fait que vous êtes venue ici à la crèche ?
- Parent : Oui **parce que moi je l'ai vécu**. Et que j'ai une maman qui, qui a été **infirmière auprès des puéricultrices, fin prof**. Elle est infirmière sociale. [...] **Je ne sais pas ce que j'aurais fait si je n'avais pas eu de place ici** » (E8, 26/04/23).

Par ailleurs, **sélectionner une crèche pour ses principes éducatifs s'appuyant sur le modèle d'action Loczy conduit les parents à accepter les principes par choix**. En effet, lorsqu'un milieu d'accueil est volontairement choisi pour ses principes éducatifs, ces derniers ont fait l'objet d'un choix décisif et sont en quelque sorte déjà acceptés par les parents. Pour cette mère, cette acceptation par choix se traduit également par l'implémentation du modèle d'action Loczy dans le milieu familial.

« Ben le principe moi que j'ai appliqué le plus c'est l'autonomie, vraiment le principe de Loczy et de la motricité libre nous on l'a vraiment appliqué à la maison depuis la naissance. Donc on n'a pas eu de relax par exemple » (E8, 26/04/23).

« [...] je n'envisageais pas de la mettre ailleurs » (E8, 26/04/23).

De plus, l'analyse de l'entretien montre que pour qu'une crèche soit choisie pour ses principes éducatifs, les fondements sous-jacents aux principes éducatifs sont compris par les parents concernés. De ce fait, **comprendre les fondements des principes éducatifs amène le parent à accepter les principes éducatifs de la crèche par choix**.

4.1.2. Accepter par adhésion

Dans cette deuxième forme d'acceptation, bien que le facteur primordial influençant le choix de la crèche ait été la proximité et non les principes éducatifs issus du modèle d'action Loczy, les parents acceptent les pratiques éducatives sous-jacentes aux principes éducatifs de la crèche. Alors que les parents qui choisissent une crèche pour ses principes éducatifs issus du modèle d'action Loczy acceptent d'emblée les principes éducatifs et leurs pratiques de la crèche, certains parents ayant choisi un milieu d'accueil pour sa proximité parviennent également à adhérer à ces principes éducatifs et ces pratiques, et donc à les accepter, pour autant qu'ils en soient informés. Cette mère explique être à la recherche d'une continuité entre le milieu d'accueil et le milieu familial afin que son enfant parvienne à un « équilibre dans sa tête » (E1, 23/02/23). Selon son témoignage, cette continuité éducative advient après avoir été informée des pratiques et de ses fondements. Ainsi, nous pouvons dire qu'**être informé des pratiques**

éducatives institutionnelles et de leurs fondements contribue à y adhérer puis à les mettre en place dans son milieu familial.

*« Je sais qu'ils commencent à **donner la cuillère** et faire comprendre à l'enfant que la cuillère c'est pour manger. Quand elle m'a dit ça, moi franchement **j'ai commencé aussi à essayer à la maison** » (E1, 23/02/23).*

*« J'essaye toujours d'avoir **une petite lien**. Un lien entre la crèche et la maison comme ça elle est **pas trop dérangée** » (E1, 23/02/23).*

Des parents ayant choisi un milieu d'accueil pour sa proximité parviennent également à adhérer aux principes éducatifs de la crèche, et donc à les accepter, pour autant qu'ils reçoivent des réponses à leurs questions. De fait, **un parent ayant choisi la crèche pour la proximité explique avoir été rassuré suite à l'obtention des réponses à ses questions**, ces dernières étant en accord avec son ressenti.

*« Ben je vais dire, je l'ai bien vécu dans le sens où d'abord on se dit « wow qu'est-ce que c'est que ça ? ». Puis une fois qu'on a les réponses et les explications qu'il y a derrière, c'est rassurant. Donc **j'ai été très vite rassurée et sereine** » (E2, 29/02/23).*

« Mais déjà, on se dit « ça va, il y a des couches ! C'est bon, elle est pas juste avec mes affaires à moi. Ils rajoutent des trucs en plus. Il y a aussi le fait que je me dis oui mais les courants d'air comment ça marche parce que si c'est sur le balcon certes, mais il y a quand même des courants d'air. Ben non, en fait il y a, ils mettent des draps pour couper le vent, ils demandent aussi.[...] Quand il y a des températures comme ça, des tempêtes ou la météo qui est un peu incertaine, en fait j'ai appris que tous les matins, la première qui arrive pour ouvrir le service demande à l'infirmière l'autorisation pour faire dormir les enfants dehors » (E2, 29/02/23).

Se sentir rassuré au sujet d'une pratique perçue comme bénéfique pour l'enfant amène le parent à adhérer aux pratiques éducatives de la crèche, ces dernières confortant le choix du parent. Cette mère témoigne avoir accepté la pratique relative à « dormir dehors » après s'être sentie rassurée par les réponses à ses questions.

*« Et **ça favorise le sommeil** de dormir à l'extérieur du coup ben, **quand j'ai eu toutes mes réponses, ça m'a rassuré et je dis « allez-y ! »** » (E2, 29/02/23).*

Se sentir rassuré au sujet d'une pratique perçue comme bénéfique pour le parent l'amène à adhérer aux pratiques éducatives de la crèche. Les parents poursuivant le désir de « coconner » leur enfant (E2, 29/02/23) acceptent la pratique éducative relative à une transition en douceur, appelée « familiarisation ». D'après le témoignage d'une mère, cette pratique permettant aux parents d'apprendre à connaître les professionnels, rassure.

*« On a **envie de les coconner, de les garder près de nous**. Ben c'est une forme de "**je te laisse partir tout doucement** et je prends confiance à la personne en qui je te confie". Parce qu'il faut avoir quand même une sacrée confiance à une personne qu'on connaît ni d'Eve, ni d'Adam » (E2, 29/02/23).*

*« Et puis, le fait d'avoir les **familiarisations** et tout ça, je trouve que c'est bien aussi parce que avant même d'avoir notre enfant dans le service, on a déjà fait **connaissance**, on sait à qui on transmet notre enfant et ça je trouve que c'est bien de faire ça. Parce que tout le monde me dit « wow c'est beaucoup hin. Moi j'ai jamais vu ça. » Et ben oui c'est beaucoup, mais je trouve que **ça a du sens** » (E4, 17/03/23).*

Comme expliqué précédemment, se rendre compte en tant que parent du bénéfice pour soi de l'implémentation d'une pratique éducative de la crèche intervient dans l'acceptation par adhésion. Par ailleurs, **constater les bienfaits pour le milieu familial que son enfant vive à la crèche les principes éducatifs basés sur le modèle d'action Loczy permet également de les accepter par adhésion**. La perception parentale des bénéfices des principes éducatifs et/ou leurs pratiques de la crèche affecte aussi le milieu familial, favorisant une compréhension des fondements sous-jacents. Elle aboutit à terme à une acceptation en connaissance de cause par les parents comme le montre ce témoignage sur le principe de l'activité autonome et la notion de liberté de mouvement.

*« Non, j'étais très contente franchement. Comme ça elle pouvait bien bouger, comme ça entre guillemet, elle peut s'exprimer aussi, bouger, apprendre des petites expériences, aussi monter à quelque chose de plus haut comme ça, ça va **l'habituer quand il est avec nous dans le lit** » (E1, 23/02/23).*

En outre, le fait de vivre une adéquation entre ses principes et ceux de la crèche amène le parent à comprendre leurs fondements, et donc à y adhérer. Ainsi, **percevoir une continuité entre les pratiques éducatives parentales et les pratiques éducatives institutionnelles permet d'accepter par adhésion les principes éducatifs de la crèche**.

*« Ben moi le fait qu'ils laissent **l'enfant en autonomie**, moi je trouve que c'est bien parce que ça fait pas un enfant assisté, si elle arrive pas à faire ça maintenant, ben **quand elle sera prête** et qu'elle le fera, ben c'est qu'elle saura le faire. [...] Fin voilà ici, nous à la maison, elle sait monter dans le fauteuil et elle sait descendre et elle y est arrivée par elle-même » (E5, 22/03/23).*

4.1.3. Accepter par recherche de soutien

Cette troisième forme d'acceptation consiste en l'agrément par les parents des pratiques éducatives sous-jacentes aux principes éducatifs du modèle d'action Loczy pour répondre à un besoin de soutien dans leur rôle parental. Les parents qui vivent une première expérience parentale peuvent se sentir insécurisés dans leur nouveau rôle parental. Dans les entretiens, une valorisation de la continuité éducative se perçoit également dans les situations de recherche de soutien professionnel face à des situations quotidiennes où le parent, proche de sa famille, exprime un manque de repère. Ainsi, les primo-parents se sentent inspirés par les pratiques

éducatives de la crèche. En ce sens, la situation suivante témoigne qu'indépendamment du fait d'être physiquement proche ou éloigné de sa famille, le milieu d'accueil devient un lieu d'inspiration pour les parents : Ainsi, **vivre une première expérience parentale amène le parent à mettre en place des pratiques éducatives de la crèche dans son milieu familial, et donc à accepter par recherche de soutien.**

*« Et donc je voyais que ses jeux ne lui plaisaient plus. Mais alors je leur ai demandé "c'est avec quoi [prénom de l'enfant] qu'elle joue ici le plus souvent ?". Et elles me disaient qu'un bol de chez Ikea, une cuillère... Et là on fait la même chose parce que eux, je me dis qu'ils aient vu des enfants développés et qu'ils sont dans ce milieu là depuis X années et que moi c'est mon **premier enfant**, ben je me dis c'est mieux... Donc oui je demandais des fois les jeux... » (E5, 22/03/23).*

Alors que des parents vivant une première expérience parentale étant entourés de leur famille peuvent éprouver un sentiment d'insécurité concernant l'éducation de leur enfant, les parents éloignés de leur famille peuvent ressentir un sentiment d'insécurité supérieur. Dès lors, ne pas être entouré de sa famille lors d'une première expérience parentale s'avère une situation pouvant renforcer cette recherche de soutien auprès du milieu d'accueil. D'ailleurs, le témoignage ci-dessous, d'une mère camerounaise, atteste la recherche d'un soutien de la part du milieu d'accueil, indépendamment des principes éducatifs basés sur le modèle d'action Loczy : quels aliments un enfant mange-t-il ? Avec quels jeux un enfant-joue-t-il ? En effet, cette mère s'interroge sur des pratiques parentales fondamentales. Un rôle référent étant attribué à la crèche, les pratiques éducatives des puéricultrices servent de modèle indépendamment des principes éducatifs basés sur le modèle d'action Loczy, ces derniers n'ayant pas été explicités. Les pratiques éducatives de la crèche constituent donc une aide dans la prise en charge de l'enfant. Ainsi, **vivre une première expérience parentale en étant éloigné de sa famille contribue à accepter les pratiques éducatives de la crèche par recherche de soutien.** Le parent s'inspire des pratiques mises en place au sein de la crèche parce qu'elles répondent à ses attentes et valeurs éducationnelles.

*« Une aide dans quelle mesure, dans la mesure où pour moi **c'était tout nouveau un bébé**. Je n'ai **pas mes parents ici**, je n'ai pas de famille, donc je ne sais quel jeu un enfant... je ne sais pas quels aliments un **enfant mange**, à quel **jeu** il doit jouer, ce qui est fait pour un bébé etc... Pourtant à la **crèche**, quand je viens ici je sais capter des choses et voir comment les puéricultrices font avec les bébés et ça m'**aide** aussi » (E7, 07/04/23).*

Le soutien des professionnels est également ressenti par les parents qui ne sont pas éloignés de leur famille et qui vivent une deuxième expérience parentale. Les dires de cette mère de deux enfants témoignent qu'**'être proche de sa famille et vivre une deuxième expérience parentale**

amène le parent à se sentir soutenu par les pratiques éducatives institutionnelles, liées aux principes éducatifs de la crèche comme celui de liberté de mouvement. Dans le cas ci-dessous, la mise en place d'escaliers dans le milieu d'accueil s'avère un soutien parental découlant des principes éducatifs Loczy.

« Maintenant, elles ont mis le module avec les petites marches et le toboggan, ben moi je trouve ça génial parce que [prénom] elle sait monter les escaliers mais elle sait pas les descendre. Et moi à la maison, j'ose pas encore l'aider à lui faire descendre les escaliers, elle les monte mais j'ai pas encore réussi parce que j'ai quand même toute une volée d'escaliers » (E4, 17/03/23).

4.1.4. Accepter sous conditions

Cette quatrième forme d'acceptation consiste à approuver la mise en place de certaines pratiques éducatives inhabituelles sous certaines conditions fixées par les parents. A partir des entretiens compréhensifs, nous relevons que les parents acceptent que les pratiques de la crèche soient différentes de celles véhiculées au sein du milieu familial pour autant que ces dernières restent confinées au cadre d'accueil. Ainsi, **se sentir libre de choisir ses propres pratiques éducatives parentales permet d'accepter sous conditions les pratiques éducatives inhabituelles de la crèche.** Cette mère accepte la pratique relative à alimenter son enfant sur les genoux de l'adulte tant qu'elle n'est pas amenée à agir de la sorte. Dans ce cas, les parents vivent bien la différence de pratiques entre le milieu familial et le milieu d'accueil.

« Du moment qu'on me le demande pas de le faire [donner à manger sur les genoux], moi ça me va » (E2, 29/02/23).

En outre, les parents acceptent les pratiques inhabituelles de la crèche pour autant que les besoins de l'enfant qui importent aux yeux des parents soient comblés. Dans cet exemple, « être nourri » demeure une condition principale pour le parent. Pour cette mère, ce besoin dépasse tout questionnement relatif à la manière dont l'enfant est nourri, qu'il soit alimenté sur des genoux ou sur une chaise. Chaque besoin étant différent selon l'importance accordée par les parents, nous pouvons dire que **s'assurer que les besoins importants à leurs yeux soient comblés chez l'enfant permet d'accepter sous conditions les pratiques éducatives inhabituelles de la crèche.**

« Parce que du moment où elle est nourrie, c'est tout ce que je demandais » (E2, 29/02/23).

Enfin, **se sentir écouté contribue à accepter sous conditions les pratiques inhabituelles de la crèche.** Cette mère, qui explique avoir accepté la pratique relative à dormir dehors pour autant que son enfant dorme à l'intérieur pendant la période estivale, témoigne :

« En été, elle sait très bien qu'elle doit mettre la petite à l'intérieur, alors que pour les siestes, j'ai donné l'autorisation de la mettre dehors, parce que c'est génial la sieste à l'extérieur. Et elle sait, en été, il fait plus frais à l'intérieur, donc elle doit la mettre à l'intérieur » (E2, 29/02/23).

4.1.5. Accepter sous la contrainte

Cette cinquième forme d'acceptation découle d'un sentiment d'imposition des pratiques éducatives inhabituelles à la crèche. Le terme « sous la contrainte » renvoie au fait que les parents se sentent dérangés, n'étant pas tout à fait d'accord avec les pratiques éducatives institutionnelles. Il importe également de souligner que les parents concernés perçoivent une difficulté quant à une possible négociation avec les professionnels.

Recevoir des explications à ses questionnements concernant les pratiques éducatives vécues comme inhabituelles permet de comprendre les fondements de ces pratiques sans nécessairement y adhérer. Cette mère, à qui l'équipe demande d'éviter les robes, les jupes et les collants lors de l'accueil de sa fille, témoigne :

*« Alors au départ on se dit « oh dommage, ça peut être sympa ». Ben en fait, **et la réponse** est tout à fait **logique** hin. Comme ils ont des modules pour grimper, ben du coup il y a la jupe ben quand on va grimper ça va rester coincé, où des fois c'est trop étroit, donc **elle peut plus vite se blesser** » (E2, 29/02/23).*

De plus, **comprendre les fondements des principes conduit à accepter sous la contrainte les pratiques éducatives de prime abord inhabituelles.** Bien que dans ce cas les fondements soient compris, cette mère explique avec ironie :

« Ah si il y a moyen de négocier [ironie], je la ramène en robe, ils la changent avec les vêtements de réserve qu'il y a ici qui est un pantalon, elle passe sa journée en pantalon, je viens la rechercher et je la remets en robe » (E2, 29/02/23).

Ainsi, ce parent perçoit une impossibilité quant à la négociation de cette pratique éducative relative à la tenue de l'enfant à la crèche. Alors que cette pratique injonctive, dont le sens est saisi par les parents, n'aboutit pas à des désaccords majeurs et la recherche d'une alternative (robe pour le retour), d'autres pratiques pourraient causer davantage de situations problématiques.

A contrario, **ignorer les fondements des principes permet également d'accepter sous la contrainte les pratiques éducatives de prime abord inhabituelles.**

« Chercheur : Et vous savez pourquoi on donne à manger sur les genoux et pas sur la chaise ?

Parent : J'ai pas demandé. Je ne sais pas. » (E5, 22/03/23).

« Ca c'est imposé le repas comme ça » (E2, 29/02/23).

Accepter sous la contrainte les pratiques inhabituelles du milieu d'accueil contribue à se sentir « dérangé ». Ainsi, cette mère témoigne être dérangée par la pratique de la crèche consistant à « être systématiquement appelée à venir rechercher son enfant lorsqu'il pleure en période de familiarisation ». Dans ce cas, les professionnels lui ne laissent pas d'autre choix que venir rechercher son enfant.

*« À chaque fois on m'appelait et c'était un peu ça qui me **dérangeait**, on m'appelait à chaque fois. [...]. Il passe la journée **à pleurer, il pleure**, il faut penser à venir le rechercher » (E7, 07/04/23).*

Toutefois, se sentir « dérangé » face à une pratique éducative est à considérer dans ce contexte particulier. En effet, cette mère explique avoir laissé pleurer son enfant durant plusieurs jours lors de la période de sevrage. Ainsi, **des divergences entre leurs pratiques éducatives et celles de la crèche amène des parents à se sentir dérangés et à accepter sous la contrainte les pratiques inhabituelles du milieu d'accueil.** Cet exemple vécu par un parent illustre les différences de pratiques relatives à la gestion des pleurs. Alors que la crèche demande de venir rechercher son enfant lorsqu'il pleure en période de familiarisation », cette mère a laissé son bébé pleurer durant le sevrage. Dans ce cas, cette mère est contrainte d'agir dans un sens ne correspondant pas à ses normes éducatives.

*« Donc l'enfant, lorsqu'il y a une séparation, si l'enfant pleure sur 1, 2, 3 jours il va plus pleurer. C'est un peu comme quand on **sevre le bébé du sein**. Il a des nuits agitées, mais c'est pas pour autant qu'on lui redonne le sein, non. Après même pas une **semaine, après 4 jours il s'habitue** » (E7, 07/04/23).*

Un autre parent se sent dérangé par certaines pratiques chronophages de la crèche. Malgré le fait d'avoir choisi le milieu d'accueil pour ses principes éducatifs, une mère témoigne s'être sentie ennuyée de devoir attendre son tour lorsqu'un autre enfant était en train d'être accueilli. En effet, une pratique de la crèche consiste à accueillir individuellement dans le service chaque enfant accompagné de son parent. Ainsi, **accepter sous la contrainte des pratiques de la crèche nécessitant de prendre le temps amène le parent à se sentir « ennuyé ».** A contrario, après avoir été confrontés à cette pratique de prime abord « ennuyante », les parents peuvent malgré tout se sentir rassurés. En effet, ce même parent explique être rassuré de savoir que son enfant sera accueilli en prenant le temps nécessaire, même lorsqu'un autre parent et son enfant attendent de bénéficier de l'accueil. In fine, **avoir accompagné son enfant dans la crèche amène le parent à se sentir rassuré.** De fait, en accompagnant son enfant dans la crèche, le

parent a l'occasion d'observer les pratiques des professionnels et de se forger sa propre interprétation, et ce malgré le caractère jugé chronophage de cette pratique.

*« Mais elles prennent quand même le temps d'accueillir **correctement** l'enfant et c'est vrai qu'autant parfois quand on est pressé et qu'on doit attendre ben **ça fait chier**, mais d'un autre côté ça me **rassure** parce que je me dis même s'il y a un parent derrière on va **prendre le temps d'accueillir mon enfant** » (E8, 26/04/23).*

D'autres données récoltées permettent également de comprendre les situations conduisant certains parents à accepter la mise en place des pratiques inhabituelles institutionnelles sous la contrainte des enfants. En effet, parmi les enfants fréquentant un milieu d'accueil s'appuyant sur les principes éducatifs du modèle d'action Loczy, certains enfants sont en demande de certaines pratiques éducatives issues du milieu d'accueil dans leur milieu familial. Ces situations peuvent être vécues de différentes façons par les parents. Tout d'abord, **accepter les pratiques inhabituelles du milieu d'accueil dans son milieu familial sous la contrainte de l'enfant amène le parent à vivre un désaccord entre ses pratiques éducatives initiales et celles modifiées à la demande de l'enfant.**

*« Ben moi au début ça été un peu compliqué, c'est que moi [Annie] je l'ai toujours fait manger dans sa chaise et eux ils la faisaient manger sur elle. Et moi maintenant, [prénom de l'enfant], **elle veut plus manger dans sa chaise**. [...]. Un moment j'ai remarqué qu'elle me **disait non dans sa chaise et quand je la prenais sur moi, elle mangeait** » (E5, 22/03/23).*

*« **Pour moi un enfant qui mange c'est dans une chaise et pas dans mes bras** » (E5, 22/03/23).*

Pour cette mère, accepter la pratique inhabituelle « donner à manger sur les genoux » dans son milieu familial sous la contrainte de son enfant l'amène à craindre une régression de son développement et un passage à la petite chaise compliqué. Finalement, n'est ce pas cette peur qu'elle exprime derrière ces dires ?

*« Ben j'ai l'impression que **je retourne en arrière au lieu d'aller en avant**. La prochaine étape normalement, c'est que [prénom de l'enfant] elle passe sur une petite chaise » (E5, 22/03/23).*

Cependant, des parents acceptant les pratiques inhabituelles du milieu d'accueil dans leur milieu familial sous la contrainte de l'enfant peuvent surmonter le désaccord entre leurs pratiques parentales initiales et celles modifiées à la demande de l'enfant. Le témoignage d'une mère démontre qu'**accepter les pratiques inhabituelles du milieu d'accueil dans son milieu familial sous la contrainte de l'enfant amène le parent à les accepter par adhésion.** Ce passage d'une forme d'acceptation à l'autre passe par la prise de conscience qu'un enfant ne peut attraper froid par les pieds et par la recherche d'une continuité entre le milieu d'accueil et

le milieu familial. In fine, cette pratique, initialement mise en place à la demande de l'enfant, devient une pratique éducative parentale implantée de manière consciente.

*« Donc à chaque fois que **je les mettais il enlevait** donc je me suis dit, bon... peut-être parce qu'ici j'arrive le matin et on lui enlève il se dit "pourquoi à la maison elle doit toujours me garder avec ça". **Il faisait qu'enlever** » (E7, 07/04/23).*

*« Mais ma mère elle était, elle ne comprenait pas. Chaque fois elle me disait "mais pourquoi tu lui enlèves les chaussettes ? ". A la crèche il le fait tout le temps là-bas, **pourquoi il va venir à la maison il va porter des chaussettes ? Non non, il ne peut pas attraper froid. Et ça c'est un plus que j'ai reçu ici, moi je ne savais pas hein. J'étudie dans la santé mais je ne savais pas** » (E7, 07/04/23).*

4.1.6. Accepter en apparence

Dans cette sixième forme d'acceptation, les parents vivent également un désaccord entre leurs pratiques éducatives et celles de la crèche. Pour diverses raisons, ces parents n'osent pas exprimer leur(s) désaccord(s). Ce comportement consistant à s'abstenir de s'opposer aux pratiques de la crèche amène les parents à les accepter en apparence. Il s'agit du choix d'une stratégie du silence qui ne signifie pas « accepter vraiment ».

Comme nous le verrons plus loin, il ressort des entretiens que la crainte de certaines situations empêche les parents d'exprimer aux professionnels leur désaccord concernant les pratiques éducatives de la crèche. Ainsi, **craindre le jugement des professionnels contribue à faire croire à une acceptation des pratiques inhabituelles**. Nous pouvons relever que les parents portent de l'importance à l'image qu'ils renvoient aux professionnels indépendamment de s'être précédemment sentis jugés ou non. Alors qu'ils vivent un tel désaccord, certains parents s'abstiennent d'engager une discussion avec les professionnels concernant les pratiques qui leur posent question et de s'opposer aux pratiques éducatives conflictuelles. La peur d'être perçus comme des parents « chiants » permet de comprendre leur abstention (E3, 08/03/23). De plus, nous émettons l'hypothèse que les parents n'expriment pas leur(s) désaccord(s) aux professionnels tant qu'ils considèrent leur enfant en sécurité. Dès lors, s'abstenir d'exprimer les malentendus existants amène à « accepter en apparence » certaines pratiques jugées inhabituelles. Cette mère, qui a déjà demandé le port d'une cape lors du repas afin que son enfant ne tache plus ses vêtements, explique son choix de ne pas imposer aux professionnels d'alimenter son enfant sur une chaise. Une seconde demande aurait pu renvoyer une image négative à son égard aux yeux des professionnels de la crèche.

*« Ben déjà que j'amène une cape, mais en plus de ça, j'allais imposer moi de donner à manger à ma fille sur une chaise. **Ca allait à faire oui, pour la chiante ! Clairement** » (E5, 22/03/23).*

Alors que les parents craignent d'être jugés par les professionnels indépendamment de l'avoir déjà été précédemment ou non, il semble que **s'être déjà senti jugé par un professionnel engendre une situation empêchant le parent à s'opposer davantage aux pratiques éducatives de la crèche et/ou d'amorcer une discussion concernant les pratiques qui lui posent question.** Ces parents se voient contraints d'accepter en apparence les pratiques éducatives institutionnelles :

*« Non, parce que j'ai pas envie de me faire passer pour la maman chiante. Et que voilà, une fois... Fin voilà, une fois il y avait eu une tâche sur un vêtement [prénom de l'enfant] qui n'était pas partie et j'avais amené une cape, parce que j'avais dit « vous sauriez lui mettre ça ? ». Et [prénom de la puéricultrice] m'a dit « **on me l'avait jamais faite celle-là. Maman maniaque** », qu'elle m'avait dit » (E5, 22/03/23).*

De même, **craindre le conflit contraint les parents à accepter en apparence les pratiques inhabituelles.** En effet, se retenir d'exprimer un désaccord concernant une pratique éducative véhiculée dans le milieu d'accueil conduit le parent à l'accepter en apparence. Voici une situation qui réfère à la pratique de laisser les enfants pieds nus :

*« J'ai dit oui mais **au fond de moi c'était non. J'ai pas voulu entrer en conflit** » (E7, 07/04/23).*

Les données récoltées lors des entretiens compréhensifs rapportent également que **craindre l'isolement de son enfant contraint les parents à accepter en apparence les pratiques inhabituelles.** Ces parents privilégient l'intégration de leur enfant au détriment de sa santé que le parent considère mise en péril :

*« Non c'était pas une obligation, mais il faut se mettre à la place de l'enfant, tous ses copains vont dehors. Vous pensez vraiment qu'on va dire « ben il va rester à l'intérieur ? ». Il va être triste ! **Donc on préfère qu'il soit dehors avec ses copains**, même quitte à tomber enrhumé ou avoir mal à la gorge que de rester à l'intérieur et être triste parce que nous ce qu'on veut, c'est que notre enfant soit content. Donc voilà, donc nous on leur a jamais dit « ne le mettez pas dehors » (E3, 08/03/23).*

La perception qu'ont les parents concernant l'impossibilité de pouvoir négocier les pratiques éducatives de la crèche qui suscitent des désaccords amène les parents à se sentir contraints d'accepter les principes éducatifs de la crèche. Ainsi, **percevoir que la négociation n'est pas possible contraint les parents à accepter en apparence les pratiques inhabituelles.**

« Ah si il y a moyen de négocier [ironie], je la ramène en robe, ils la changent avec les vêtements de réserve qu'il y a ici qui est un pantalon, elle passe s journée en pantalon, je viens la rechercher et je la remets en robe » (E2, 29/02/23).

Considérer les professionnels comme des personnes ayant de l'expérience contraint les parents à accepter en apparence les pratiques inhabituelles. Dans ce cas, le père exprime une forme de confiance envers les puéricultrices, ces dernières ayant de l'expérience dans le milieu de la petite enfance. Il attribue un pouvoir d'agir aux professionnels sur ce qui se passe à la crèche et perçoit comme un risque le fait de s'y opposer. De ce fait, le parent ne juge pas opportun d'interpeller les professionnels concernant les pratiques vécues comme inhabituelles. En effet, il semble penser que les professionnels ont raison de mettre en place les pratiques éducatives de la crèche qui suscitent ses étonnements. Malgré les arguments des professionnels concernant la vie au grand air et la santé physique, les parents restent convaincus que les enfants tombent malades.

« Elles font ça depuis 10 ans. De nouveau, ce que je dis, elles ont plus l'habitude que nous avec les enfants. C'est pas parce que on n'est pas d'accord sur une façon d'interagir avec "aller dehors, pas dehors", que c'est la mauvaise façon, donc voilà on ira jamais à leur rencontre à ce niveau-là » (E3, 08/03/23).

Dans cet autre cas, **la perception d'un pouvoir des professionnels sur les pratiques éducatives amène les parents à se sentir forcés de les accepter en apparence.** En effet, le verbatim ci-dessous témoigne que les parents n'osent pas s'opposer aux professionnels car ils y présument une pression de leur part.

« Oui. J'ai même pas osé dire non en fait. [...] Non j'ai dit oui, je peux pas dire non en fait. [...] Elle m'a... au début même calmé, elle m'a dit "je vous assure" j'étais là "oui" mais pas oui » (E7, 07/04/23).

4.2. Refuser

Alors que certains parents acceptent les pratiques éducatives par choix, par adhésion, par recherche de soutien, sous conditions, sous la contrainte ou en apparence, d'autres parents les refusent.

Nous avons vu précédemment que choisir une crèche pour ses principes éducatifs s'appuyant sur le modèle d'action Loczy conduit les parents à accepter les principes éducatifs par choix. Bien que cette affirmation soit vraie, il ressort des résultats que ces parents peuvent également vivre des confrontations entre leurs pratiques éducatives et les institutionnelles. Cela peut les conduire à ne pas accepter l'ensemble des pratiques. De ce fait, **choisir une crèche pour ses**

principes éducatifs ne met pas à l'abri de malentendus entre ses pratiques éducatives et celles du milieu d'accueil.

*« [...] je pense que... à un moment donné je disais à [Christiane] **“arrête de la prendre dans les bras”**. Parce que je pense que l'affect “amie” avec nous, l'expérience, a fait qu'elle la cajolait, [prénom de l'enfant] a été un bébé qui a eu beaucoup besoin d'être dans les bras » (E8, 26/04/23).*

*« Et donc à un moment donné pour le **détachement du bébé** il faut un peu la **laisser pleurer** à certains petits moments. [...] Elle était là **“non mais je ne veux pas la laisser pleurer”** » (E8, 26/04/23).*

Parmi l'ensemble des pratiques éducatives de la crèche, seule la pratique relative à « dormir dehors » requiert l'accord des parents pour sa mise en place. Les entretiens rapportent d'ailleurs que **bénéficier d'un pouvoir de décision quant à la mise en place de pratiques éducatives institutionnelles perçues comme inhabituelles amène le parent à se sentir respecté**. Les témoignages de ce père démontrent le sentiment de respect que vivent les parents concernant leur prise de décision pour l'implémentation dans le milieu d'accueil de pratiques éducatives perçues comme inhabituelles. Dans cette situation, les parents se sentent respectés dans leur décision de refuser la sieste en extérieur, les professionnels acceptant leur choix.

*« C'est là que nous on est étonné parce que nous les faire dormir, on a pu refuser. Elle nous avait posé la question et on avait **refusé dès le début** » (E3, 08/03/23).*

« Voilà, on préférerait pas. On préférerait pas parce que c'était à toutes météo, donc qu'il fasse beau ou qu'il fasse froid. C'est frustrant de se dire qu'il fait 8 degrés, nous on n'a pas envie de rester dehors et les enfants ils sont en train de dormir dehors. Mais voilà, c'est un concept » (E3, 08/03/23).

La situation présentée ci-dessus témoigne que le parent se sent respecté dans sa prise de décision. En revanche, d'autres parents se sentent contraints d'accepter une pratique éducative inhabituelle qu'ils ont préalablement refusée. Les dires ci-dessous témoignent de l'insécurité que vivent les parents, qui prennent dès lors des dispositions pour contrôler si leur volonté est suivie par les professionnels de la crèche, par exemple en reprenant leur enfant plus tôt que prévu sans prévenir les professionnels. Ainsi, **se sentir forcés d'accepter une pratique éducative jugée inhabituelle amène les parents à se sentir insécurisés. Se sentir insécurisé peut amener le parent à surveiller les professionnels**. Le sentiment d'insécurité n'est pas uniquement le fruit de la perception d'insistance des professionnels, mais aussi d'un climat général pesant régnant préalablement entre les parents et les professionnels.

*« [...] elle le proposait tous les jours, elle a insisté pour que j'accepte. Et avec mon mari il avait une **peur de justement de ouais ils vont le faire en cachette**. Mais franchement je crois*

*pas qu'ils l'ont fait parce qu'on n'a jamais rien vu. Mais mon mari des fois quand il finissait plus tôt il **partait plus tôt exprès mais sans prévenir** je disais "ça va je vais appeler la crèche" et il me disait "non non t'appelles pas" je disais "arrête hein" il me disait "non non non surprise" vous voyez ? Parce qu'il avait tellement **peur** que, qu'on le faisait dormir dehors parce qu'il dormait pas le grand et franchement non on n'a jamais rien attrapé » (E6, 31/03/23).*

Etant donné que certains parents se sentent forcés d'accepter une pratique éducative jugée inhabituelle, nous nous interrogeons sur le caractère des propositions faites par les professionnels : s'agit-il d'une « vraie » ou d'une « fausse » demande ? En effet, un parent ayant refusé la pratique relative à laisser son enfant dormir dehors explique sentir les professionnels perturbés lorsqu'ils se retrouvent face à un refus. Ainsi, **refuser une pratique inhabituelle initialement proposée par les professionnels amène le parent à sentir les professionnels contrariés.**

*« Elle me dit « ouais mais » au début hein « franchement il dort pas bien ce serait bien j'ai dit « non [prénom de puéricultrice] franchement » « je comprends pas » et **ça les énerve quand on dit non** » (E6, 31/03/23).*

4.3. Proposer

Les parents exprimant un désaccord quant aux pratiques éducatives institutionnelles peuvent proposer des solutions afin de résoudre ce qui leur pose problème. Toutefois, il ressort des entretiens que les parents ayant choisi le milieu d'accueil pour ses principes éducatifs du modèle d'action Loczy sont en demande de réunions afin de « trouver des solutions communes » lorsqu'il y a « des choses plus importantes et plus profondes » à aborder (E8, 26/04/23). En effet, cette mère témoigne ne pas se sentir libre de communiquer avec les professionnels sur des sujets moins superficiels « entre deux portes » et/ou en présence « d'autres parents » (E8, 26/04/23). Dès lors, nous pouvons souligner que **les parents s'inscrivant dans une forme d'acceptation par choix sont enclin à demander des réunions pour faciliter la communication.**

*Mais sinon oui je trouve que quand c'est des **choses plus importantes et plus profondes** [...] entre guillemets que juste " il a mal dormi, elle a mal aux dents" c'est mieux d'avoir un moment à part de ces moments-là » (E8, 26/04/23).*

*« Et j'ai demandé à un moment donné d'avoir une réunion, on a eu nous 2 réunions en dehors du service alors avec, y avait une réunion avec l'assistante sociale et l'infirmière. Parce que j'avais l'impression que **je n'arrivais pas au moment des échanges à faire passer ce que j'avais envie de faire passer.** Il y avait des **problèmes d'interprétations**, fin voilà. [...] j'avais peur de faire passer de manière plus négative alors que c'était pas du tout le but, c'était **de trouver des solutions communes** » (E8, 26/04/23).*

Lors de ces moments d'échanges formels, ces parents mobilisent l'utilisation des outils véhiculés par la crèche pour fonder leurs propositions. Ainsi, les résultats indiquent que **mobiliser les outils pédagogiques véhiculés par la crèche contribue à proposer des solutions**. Cette mère explique s'être appuyée sur les feuilles de rythme (Cf. Annexe VII) pour comprendre pourquoi son enfant vivait de manière récurrente un instant plus compliqué dans le milieu d'accueil. Les feuilles de rythme sont des feuilles que les professionnels complètent en fonction des séquences de rythme de sommeil et d'activités des enfants. De plus, des éléments relatifs aux pleurs, repas et aux selles des enfants sont également indiqués sur cette feuille de rythme. Dès lors, les parents peuvent situer dans un espace temporel les événements de la journée de leur enfant.

« Et je comparais, j'observais les feuilles de rythme. Et d'ailleurs quand je suis arrivée à la réunion j'ai dit " voilà à tel moment elle a faim, après elle pleurait" et de voir à quel moment ça se répétait. Je repérais en fait sur la feuille de rythmes à chaque fois que c'était plus compliqué, c'était le moment où elle avait d'habitude le bibi à la maison » (E8, 26/04/23).

*« Et je pense que lui donner le **bibi** à ce moment-là aurait **solutionné** » (E8, 26/04/23).*

Cependant, **proposer une solution modifiant l'organisation du service amène le parent à sentir les professionnels dérangés**. Cette même mère, qui se sent responsable du dérangement occasionné par sa proposition consistant à introduire un biberon, témoigne :

*« Donc ils essayaient d'attendre entre guillemets, parce que je pense que d'un point de vue organisationnel ça leur **posait problème** de devoir... [Rosie] aurait peut-être eu faim à 9h30/10h quoi » (E8, 26/04/23).*

Lorsque le parent a le sentiment que les professionnels se sentent dérangés suite à l'implantation d'une solution négociée modifiant l'organisation du service, ce ressenti influe sur ses émotions, et ensuite sur ses comportements. Plus précisément, **sentir les professionnels dérangés suite à la proposition d'une solution amène le parent à se sentir insécurisé**. Cette insécurité se traduit par le « faire » à la maison plutôt que de « compter » sur la crèche. En réponse au sentiment d'insécurité éprouvé, la mère préfère donner le biberon à son enfant avant qu'il fréquente le milieu d'accueil.

*« A un moment donné il y a quand même des fois où ça a été fait et puis finalement je vais dire... [Rosie] a commencé... en fait finalement je pense que j'ai commencé à **donner des bibis pour être sûre** de me dire qu'elle l'avait entre guillemets » (E8, 26/04/23).*

De plus, **se sentir insécurisé contribue à modifier ses pratiques éducatives parentales**. Cette mère se sent « ennuyée » de nourrir son enfant au biberon au détriment de son allaitement. Pour

cette raison, elle tente de retarder le moment de ce changement de pratique à dimension affective.

*« Mais je n'ai pas... non je ne l'ai pas fait si vite parce qu'en fait **ça m'a ennuyée de me priver** de mon allaitement du matin pour donner le bibi » (E8, 26/04/23).*

5. DISCUSSION

Notre recherche poursuit comme objectif de comprendre comment les parents vivent les principes éducatifs d'une crèche qui s'inspire du modèle d'action Loczy dans son projet d'accueil. Elle soulève trois questions traitées de manière transversale dans la présentation des résultats : (1) « comment ces principes rencontrent-ils ou non leurs propres valeurs et normes inscrites dans leur culture familiale ? », (2) « qu'est-ce qui est considéré comme facilitateur ou au contraire comme frein à la coéducation, du point de vue des parents ? », (3) « en cas de désaccord, comment les parents vivent-ils la gestion de résolution ? ».

A partir du postulat de Camus (2019) affirmant que la diversité se trouve partout indépendamment de la diversité visible, nous pouvons avancer que les parents ayant participé à notre recherche témoignent de la diversité. A partir de nos résultats, nous constatons que la celle-ci se décline sous différentes formes : avoir vécu une première expérience parentale, être éloigné de sa famille et avoir choisi la crèche pour les principes éducatifs du modèle d'action Loczy ou non. Les diversités culturelle et socio-économique ne font toutefois pas partie des formes de diversité intervenant dans les résultats car elles ne nous permettent pas de tirer des conclusions. En effet, ces dernières pourraient comporter un risque de parvenir à une généralisation pouvant être qualifiée de stéréotypée.

Dans cette partie, nous allons discuter des résultats obtenus lors des entretiens compréhensifs au regard des éléments théoriques présentés dans la revue de littérature, afin d'en distinguer les différences et les similitudes. Ensuite, nous prendrons de la hauteur en envisageant les résultats dans une perspective de coéducation. Plus précisément, nous nous interrogerons si accepter dans ses différentes formes, refuser ou proposer les pratiques éducatives de la crèche et/ou leurs principes sous-jacents sont porteurs d'ingrédients potentiels de coéducation. Mais pourquoi s'intéresser à la coéducation ? En Fédération Wallonie-Bruxelles, de nombreux prescrits « traduisent la volonté de prêter une attention accrue aux familles » et de travailler ensemble dans un souci de coéducation (Camus, Dethier, & Pirard, 2012, p. 19). Pour rappel, cette dernière consiste à mutualiser les compétences parentales et les compétences professionnelles (Blanc & Bonnabesse, 2008) en parvenant à l'élaboration d'un consensus ou du moins à la participation à une réflexion commune (Pourtois et al., 2013) permettant d'assurer le bien-être de l'enfant (Blanc & Bonnabesse, 2008 ; Camus et al., 2012). En effet, elle permet d'assurer « une sécurité pour l'enfant en lui évitant les effets d'une trop grande rupture de vie » (Camus et al., 2012). Le schéma ci-dessous illustre de manière imagée la réflexion qui sera menée dans cette partie : accepter, refuser, proposer, des ingrédients potentiels à une coéducation ?

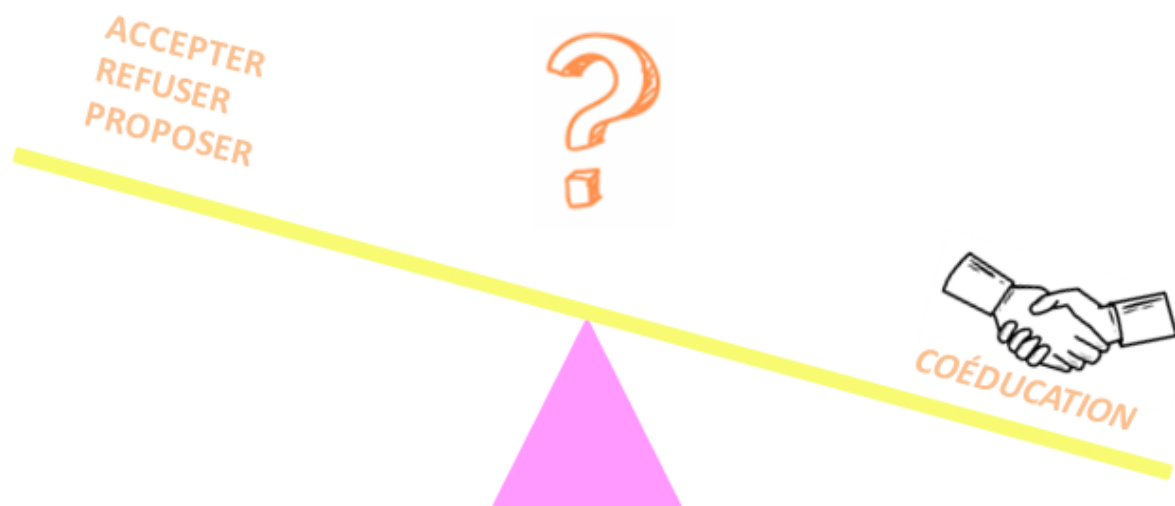


Figure 3 : accepter, refuser, proposer, des ingrédients potentiels à une coéducation ?

5.1. Accepter par choix = coéducation ?

Lorsque les parents choisissent le milieu d'accueil pour les principes éducatifs issus du modèle d'action Loczy, ils les acceptent par choix. Dans cette situation, ils décident d'étendre leur choix éducatif parental, s'appuyant sur le modèle d'action Loczy, au milieu d'accueil. Adhérant fortement aux principes du milieu d'accueil et se situant dans une perspective de recherche de continuité entre leurs pratiques éducatives et le projet éducatif du milieu d'accueil (Bouve, 2005), ces parents tendent vers le modèle de coopération de Bouve (2005). Ils peuvent également être associés aux « parents exigeants » de Moisset (2005). D'après cet auteur, ils disposent d'une culture éducative proche de celle de la crèche et sont ouverts aux pratiques du milieu d'accueil. À partir de ces constats, nous pouvons comprendre que choisir le milieu d'accueil pour ses principes éducatifs constitue le levier le plus efficace pour tendre vers une coéducation. Cependant, « accepter par choix » caractérise-t-il l'unique ingrédient nécessaire pour parvenir à une coéducation ? Est-il suffisant ? Par le terme « levier », nous souhaitons traduire l'idée que choisir une crèche pour ses principes éducatifs inspirés du modèle d'action Loczy, et donc parvenir à une acceptation par choix, constitue le point d'appui majeur dans le processus d'une coéducation. En effet, il ne suffit pas d'accepter les pratiques éducatives de la crèche pour ses principes. Pour parvenir à une coéducation, il importe que cette forme d'acceptation soit accompagnée d'autres éléments, comme par exemple, le dialogue. D'après Lejeune et Blanc (1998, cités par Vandenbroeck, 2005), le dialogue « permet le débat, la négociation et l'instauration des différentes méthodes [...] visant à mettre en place de nouvelles pratiques à la fois au sein de l'institution et au sein de la famille » (p. 146). Pour parvenir à cette discussion de niveau supérieur, les parents et les professionnels doivent

entretenir une relation avec des *échanges externes équilibrés* (Bouve, 2005). D'après Bouve (2005), ces échanges se caractérisent par des échanges réguliers, une maîtrise du fonctionnement de la crèche et de son projet éducatif, ainsi qu'une implication de la part des usagers.

5.2. Accepter par adhésion, un grand pas vers la coéducation ?

Les parents choisissant le milieu d'accueil pour la proximité, et non pour les principes éducatifs, peuvent également parvenir à une acceptation des principes éducatifs Loczy. Les résultats indiquent qu'être informé des pratiques éducatives institutionnelles et de leurs fondements contribue à se les approprier dans son milieu familial. Ces parents peuvent également se situer dans le modèle de coopération de Bouve (2005). En effet, le partage d'informations concernant les fondements des pratiques éducatives de la crèche traduit une tendance vers des échanges équilibrés et soutenus, caractéristiques du modèle de coopération de Bouve (2005). De plus, ce résultat rejoint l'analyse de Bouve (2005) quand il souligne que « la proximité symbolique aux valeurs de la crèche est renforcée par une proximité relationnelle » (p. 110). Le dialogue favorisant l'émergence d'une relation de confiance (Bouve, 2005), une recherche de continuité éducative peut s'engager du côté du parent. L'ensemble de cette situation permet donc d'affirmer que le dialogue constitue un terreau favorable à une coéducation. De même, les parents qui perçoivent une continuité entre les pratiques éducatives parentales et les pratiques éducatives de la crèche s'associent au modèle de coopération (Bouve, 2005). Quels outils mettre en place pour renforcer ce dialogue, et donc l'établissement d'un lien de confiance chez le parent, déclencheur d'une adhésion importante aux pratiques éducatives de la crèche et donc d'une coéducation ?

Les parents s'inscrivant dans une forme d'acceptation par adhésion s'associent à d'autres modèles parentaux. Les parents, constatant le bénéfice de vivre les principes éducatifs basés sur le modèle d'action Loczy à la crèche pour leur milieu familial, s'associent en partie au modèle de consommation de Bouve (2005). En effet, percevoir un bénéfice intervient dans la confiance accordée aux « valeurs éducatives véhiculées par l'institution » (Bouve, 2005, p. 109). Cependant, nous nous interrogeons selon les modèles de Bouve (2005) : le modèle de consommation est-il un levier pour parvenir à un modèle de coopération, et donc tendre vers continuité éducative de Camus et ses collègues (2012) ? Ces deux modèles se différenciant par le niveau des échanges (Bouve, 2005), ne faudrait-il pas mettre en place des outils permettant de favoriser le dialogue entre les parents et les professionnels sur les pratiques éducatives de la crèche, et donc de passer d'échanges externes faibles à des échanges externes équilibrés ?

5.3. Accepter par recherche de soutien dans ses pratiques parentales, levier au développement d'une continuité éducative ?

Il ressort également des résultats que les parents vivant une première expérience parentale font le choix d'accepter les pratiques éducatives institutionnelles en les mettant en place dans leur milieu familial. Alors qu'avoir un premier enfant comporte un risque d'éprouver un sentiment d'insécurité concernant l'éducation de son enfant et un besoin de soutien de la part du milieu d'accueil, être éloigné de sa famille renforce ce sentiment d'insécurité et cette recherche de soutien auprès des professionnels. Ainsi, ces situations, qu'elles soient considérées de manière distinctes ou considérées dans un ensemble, favorisent la recherche de soutien parental. Dès lors, ces parents rejoignent le modèle d'adaptation de Bouve (2005) consistant à considérer le milieu d'accueil comme un « lieu de soutien éducatif parental » (Bouve, 2015, p. 111). Doutant de leurs savoirs, savoir-faire et compétences parentales, ces « parents élèves » (Moisset, 2005) s'approprient les pratiques éducatives de la crèche (Moisset, 2005). Cependant, cette recherche de soutien s'effectue indépendamment des principes éducatifs issus du modèle d'action Loczy, la crèche et les puéricultrices servant de modèle référant pour les parents, sans que les fondements des pratiques éducatives soient explicités. Ainsi, le modèle d'adaptation de Bouve (2005) témoignant d'une appropriation des pratiques éducatives institutionnelles (Bouve, 2005) s'avère propice au développement d'une continuité éducative. Cependant, quels seraient les leviers permettant aux parents de passer d'un modèle d'adaptation (Bouve, 2005) au modèle de coopération (Bouve, 2005), ce dernier tendant le plus vers une coéducation ? Alors que le modèle d'adaptation de Bouve (2005) se caractérise par des échanges faibles et une adhésion interne par ambivalence (Bouve, 2005), le modèle de coopération se caractérise par des échanges externes équilibrés et une adhésion interne par engagement (Bouve, 2005). Dès lors, comment des parents s'inspirant de certaines pratiques institutionnelles pourraient-ils verser vers une adhésion par engagement ? En considérant le milieu d'accueil comme un lieu d'apprentissage et d'inspiration de pratiques éducatives (Moisset, 2005), les parents peuvent se rendre compte du bénéfice de ces pratiques éducatives par l'observation comportementale leur enfant. Ce constat peut être un facteur permettant aux parents de passer d'une forme d'acceptation par recherche de soutien à une forme d'acceptation par adhésion ; accepter les pratiques éducatives non plus pour répondre à un besoin de soutien dans son rôle parental, mais pour le fondement du principe éducatif. Ce constat peut constituer un élément déclencheur d'échanges réguliers axés sur le fondement des principes éducatifs de la crèche, permettant aux parents de comprendre le fonctionnement de la crèche et son projet éducatif.

5.4. Accepter sous conditions, jalon de la coéducation ?

Les résultats démontrent que le libre choix de ses pratiques éducatives parentales permet d'accepter sous conditions les pratiques éducatives inhabituelles de la crèche. Cette situation rejoint le modèle de délégation de Bouve (2005). En effet, ce dernier consiste à reconnaître les pratiques éducatives institutionnelles sans pour autant que les parents renoncent à leurs propres pratiques (Bouve, 2005). Dans ce modèle, nous pouvons également retrouver une forme avancée de coéducation. D'après Vandebroek (2005), la coéducation implique une reconnaissance mutuelle des compétences des parents et des professionnels. En effet, le fait que les parents acceptent une pratique éducative dans le milieu d'accueil à condition que cette dernière ne soit pas implémentée dans le milieu familial rejoint l'affirmation de Rayna et Rubio (2010) soulignant que la coéducation aboutit à une « vision qualifiante des savoirs professionnels et des savoirs parentaux » (p. 20). De même, lorsque des parents se sentent écoutés par les professionnels, ils acceptent la mise en place de certaines pratiques éducatives inhabituelles en fixant certaines conditions. Ainsi, la forme d'acceptation sous conditions constitue un jalon vers une coéducation. En effet, il s'agit de parvenir à l'élaboration d'un consensus ou du moins à la participation à une réflexion commune (Pourtois, 2013) afin d'assurer le bien-être de l'enfant (Blanc & Bonnabesse, 2008 ; Camus et al., 2012).

5.5. Accepter sous la contrainte, chemin vers une coéducation ? A quelles conditions ?

Alors que des parents sont parfois amenés à accepter sous la contrainte certaines pratiques éducatives inhabituelles issues du modèle d'action Loczy dans le milieu d'accueil, d'autres parents acceptent les pratiques inhabituelles du milieu d'accueil dans leur milieu familial sous la contrainte de l'enfant. Dans cette dernière situation, en plus d'entretenir des malentendus entre les pratiques éducatives et institutionnelles, ils vivent un désaccord au sein de leur propre système, à savoir le milieu familial. Ce constat rejoint ceux de Bouve (1999) et Vandebroek (2005) quand ils témoignent que la confrontation de pratiques parentales et institutionnelles intervient dans l'émergence de malentendus au sein des milieux d'accueil. Hors ce conflit, un début de coéducation ne peut-il pas émerger malgré tout dans cette forme d'acceptation sous la contrainte ? Les résultats nous indiquent qu'une continuité éducative peut voir le jour. En effet, des parents acceptant les pratiques inhabituelles du milieu d'accueil dans leur milieu familial sous la contrainte de l'enfant peuvent parvenir à une forme d'acceptation par adhésion. Ce dépassement de désaccord initial est induit par une compréhension des fondements de ces pratiques ayant rassuré les parents. Les parents ne dépassant pas les désaccords initiaux

s'associent soit au modèle de désillusion, soit au modèle de distinction de Bouve (2005). Alors que deux modèles concernent une adhésion par opposition envers les pratiques éducatives de la crèche, le premier résulte d'échanges faibles engendrant des non-dits, et le deuxième d'échanges équilibrés, amenant à une expression ouverte des désaccords (Bouve, 2005). Lorsque les parents parviennent à une adhésion par acceptation des pratiques par des échanges axés sur les principes et/ou les pratiques éducatives de la crèche et leurs fondements, les parents peuvent verser vers le modèle de coopération de Bouve (2005). Le dialogue ne serait-il pas le moyen clé permettant aux parents de parvenir à une compréhension des pratiques éducatives de la crèche et de là de son modèle, support de coéducation ?

Toutefois, il ressort des entretiens que comprendre les fondements de pratiques de prime abord inhabituelles conduit à accepter (sous la contrainte) ces pratiques pour le milieu d'accueil, et donc ne constitue pas toujours un ingrédient suffisant pour que les parents puissent verser dans une forme d'acceptation par adhésion. Dès lors, quel est le frein empêchant de tendre vers cette forme d'acceptation par adhésion, et donc vers une coéducation ? La divergence des fonctions remplies par un parent ou un professionnel (Vandenbroeck, 2005) et donc, les différences concernant le rôle, la place et la fonction des acteurs issus du milieu d'accueil et du milieu familial (Bosse-Platière et al., 2012 ; Rayna & Rubio, 2010) constituent ce frein. Comme Bosse-Platière et ses collègues (2012) l'expriment, la fonction parentale et la fonction professionnelle diffèrent par leurs caractéristiques, telle que la responsabilité, l'attachement, la relation au temps, l'histoire, la motivation, etc. Nous nous interrogeons sur les pratiques qui pourraient voir le jour pour dépasser ce frein et tendre vers une coéducation.

5.6. Facilitateur d'une coéducation : accepter en apparence ou refuser ?

Alors que certaines pratiques sont considérées du seul ressort des professionnels, d'autres pratiques sont proposées aux parents, et donc implantées selon leur choix. Alors que certains les acceptent, d'autres les refusent. En effet, en proposant ces pratiques, les professionnels laissent aux parents une possibilité de refus. Quoique faisant suite à une opposition, certains parents se sentent dès lors respectés dans leurs choix éducatifs parentaux, d'autres se sentent forcés d'accepter la proposition. Demander l'accord aux parents pour l'implémentation d'une pratique, constitue-t-il une porte d'entrée vers la coéducation ? Face à une proposition de la part des professionnels, les parents peuvent exprimer un refus. Dès lors, cette pratique permettant de partager ouvertement sa position évite de s'inscrire dans une forme d'acceptation en apparence où les parents font semblant d'accepter les pratiques en ne s'y opposant pas ouvertement. Pour rappel, il ressort des entretiens que plusieurs situations vécues empêchent les parents à

s'opposer aux pratiques éducatives de la crèche régies par les principes éducatifs s'appuyant sur le modèle d'action Loczy. Les résultats indiquent que craindre le jugement des professionnels, s'être déjà senti jugé, craindre le conflit, craindre l'isolement de son enfant, percevoir que la négociation n'est pas possible, se sentir forcé d'accepter les fondements des principes éducatifs, et considérer les professionnels comme des personnes ayant de l'expérience ou du pouvoir sont des situations empêchant les parents à s'opposer ouvertement aux principes éducatifs de la crèche. Les parents concernés s'associent au modèle de désillusion de Bouve (2005). En effet, ce modèle résulte d'une adhésion interne par opposition et d'échanges qualifiés de faibles engendrant des malentendus et des non-dits (Bouve, 2005). De même, les parents qui refusent une pratique initialement proposée peuvent également s'associer au modèle de désillusion de Bouve (2005). Bien que la pratique soit proposée et expliquée brièvement, les échanges ne peuvent être qualifiés d'équilibrés, le dialogue étant rapidement clos. Comme Vandebroek (2005) affirme que la coéducation consiste à mener un débat et une négociation entre les parents et les professionnels, nous concluons que proposer une pratique aux parents est une étape contributive à la coéducation. En effet, pour que le débat et la négociation soient possibles, il est nécessaire que les parents puissent exprimer leurs désaccords, ce dernier étant un élément déclencheur à toute discussion et négociation. Toutefois, cette pratique peut s'avérer un premier levier pour démarrer un cheminement vers la coéducation pour autant que les parents ne se sentent pas forcés par les professionnels. Nous pouvons donc avancer que pour parvenir vers une coéducation, refuser demeure un plus grand facilitateur qu'accepter en apparence.

5.7. Proposer, ingrédient potentiel à une coéducation ?

Nos résultats démontrent également que certains parents peuvent être à l'initiative d'une négociation des pratiques institutionnelles. En effet, les parents s'inscrivant dans une forme d'acceptation par choix sont enclins à demander des réunions pour faciliter la communication. Une fois en réunion, ces parents mobilisent les outils porteurs de coéducation véhiculés par la crèche afin de proposer des solutions. Alors que le projet éducatif est un outil médiateur entre les parents et les professionnels dans la gestion de malentendus permettant la discussion, la clarification, le partage et le débat (Dethier, 2011), les feuilles de rythme semblent également pouvoir jouer ce rôle. Dès lors, ces parents, à la recherche de solutions communes, renvoient au modèle de coopération de Bouve (2005) et aux parents exigeants de Moisset (2005). Il ressort également des résultats que proposer une solution modifiant l'organisation du service amène les parents à sentir les professionnels dérangés. A partir de ce ressenti, ces parents vivent une

forme d'insécurité les conduisant à modifier leurs pratiques parentales en préférant « faire » à la maison plutôt que de « compter » sur le milieu d'accueil.

5.8. Accepter, proposer et refuser, des ingrédients potentiels à une coéducation

L'ensemble des réflexions émises ci-dessus permettent d'affirmer que le vécu des parents est un ingrédient à la coéducation. Les questions soulevées dans cette partie nous amènent à souligner l'importance du dialogue entre les parents et les professionnels. En effet, accepter, refuser et proposer recèlent des ingrédients potentiels à une coéducation, pour autant que ceux-ci s'inscrivent dans un contexte où les échanges sont présents. Dans le schéma présenté ci-dessous, le dialogue entre les familles et les professionnels du milieu d'accueil est matérialisé sous la forme du point d'appui. Par-là, nous souhaitons insister sur le rôle porteur qu'exerce le dialogue dans le développement d'une continuité éducative. Ainsi, accepter, refuser et proposer sont des ingrédients potentiels à une coéducation à condition qu'ils soient implantés dans un contexte propice aux échanges entre les professionnels et les parents. Les résultats obtenus ainsi que la littérature recèlent des éléments révélateurs alimentant notre réflexion sur la mise en place de différentes solutions favorisant le dialogue et donc, la coéducation.

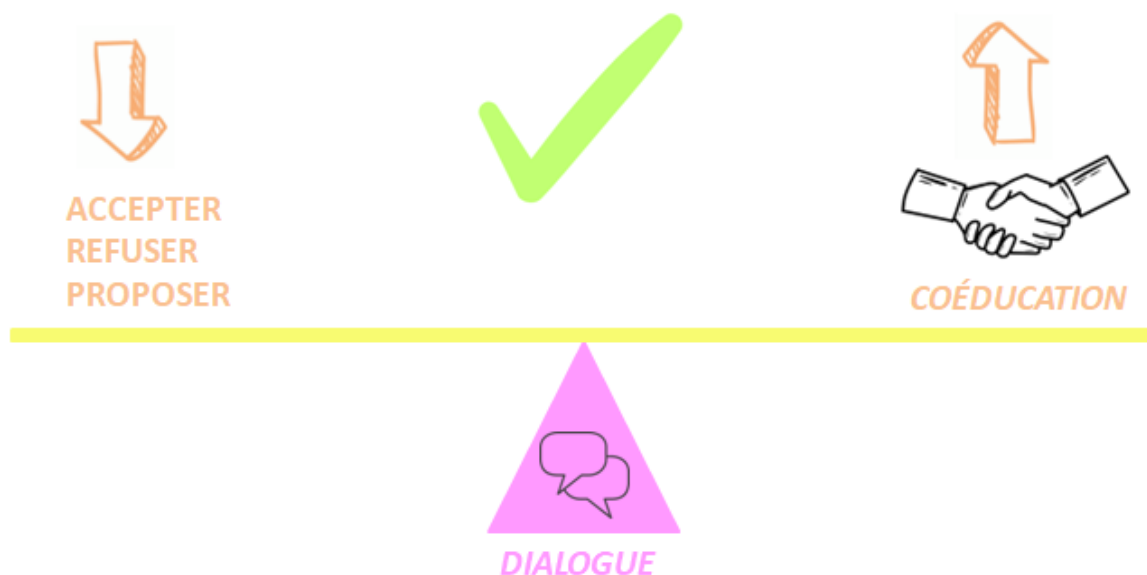


Figure 4 : accepter, refuser, proposer, des ingrédients potentiels à une coéducation.

5.8.1. Propositions de solutions porteuses de dialogue

Approfondissement dans la formation initiale

Bien qu'une approche à la relation avec les familles soit intégrée dans le cours « communication professionnelle » dans la formation initiale des puéricultrices (Wallonie-Bruxelles Enseignement, 2003), nous menons une réflexion sur le temps accordé à cette approche. En effet, le programme d'étude de puériculture pour le troisième degré et la septième année (Wallonie-Bruxelles Enseignement, 2003) montre que ce cours est dispensé une heure par semaine seulement durant le troisième degré et intègre également le travail d'équipe entre collègues. Nos résultats démontrant qu'il est important que les professionnels puissent travailler avec les familles ; nous envisageons l'approfondissement d'une approche dédiée. Selon Sellenet (2008), « travailler avec les familles » consiste à réellement prendre en compte les parents, ces derniers n'étant pas considérés comme des personnes ayant des problèmes, mais sujettes à des questionnements. Il s'agirait donc d'attirer plus encore l'attention des futures puéricultrices sur la prise en compte des parents dans leur individualité, leur propre histoire et leur diversité. Comprendre le parent par le biais du dialogue s'avère une première étape nécessaire : quels sont les besoins des parents ? Que craignent-ils ? Quel est le cœur de leur désaccord ? Sur base de ces informations, les professionnels pourraient gérer les désaccords dans une perspective de coéducation par « une voie à trouver » ensemble (Sellenet, 2008, p. 20). Cependant, les résultats indiquent que les parents simulent parfois l'acceptation des pratiques éducatives de la crèche. Former les professionnels à distinguer les signaux envoyés par les parents traduisant une acceptation en apparence s'avère un point pouvant être abordé en formation. En détectant cette forme d'acceptation, les professionnels pourraient lever les malentendus vécus par les parents, parfois masqués par une acceptation en apparence. Ne serait-il pas nécessaire d'envisager un cours portant uniquement sur le travail avec les familles ou d'allonger le cours existant ?

Amélioration de la feuille de rythme

Nous menons une réflexion quant à l'enjeu de coéducation de la feuille de rythme utilisée par le milieu d'accueil fréquenté par les parents interrogés. Pour rappel, la feuille de rythme est un outil de communication que les professionnels complètent en fonction des séquences de rythme de sommeil et d'activités des enfants (cf. Annexe VII). De plus, elle se compose de cases intitulées « santé », « repas », « selles » et « aujourd'hui » où les professionnels du milieu d'accueil partagent aux parents leurs observations relatives à ces sujets en fin de journée. Alors que les trois premiers intitulés font référence à des aspects physiques, suite à un échange avec

une psychopédagogue de crèche, nous comprenons que la case « aujourd'hui » est destinée à l'émission d'observations relatives aux attitudes, comportements et acquisitions des enfants. Cependant, ce terme est-il suffisamment explicite pour que les professionnels puissent l'exploiter ? Pour atteindre l'enjeu de coéducation souhaité, nous envisageons une modification et un approfondissement de la feuille de rythme en adaptant le terme « aujourd'hui » en « observations relatives aux acquisitions ». De plus, nous suggérons scinder cette rubrique en différentes thématiques: « motricité », « échanges », « soin » et « repas ». Celles-ci joueraient le rôle de guide pour les professionnels, les amenant à véhiculer des observations porteuses de coéducation. Ces dernières permettraient aux parents de recueillir des informations sur les acquisitions de leur enfant liées aux pratiques éducatives institutionnelles. Partir de ce qui touche les parents, donc de leur enfant, s'avère un moyen de susciter leur intérêt et d'initier le dialogue.

Intégration d'un moment d'échange mensuel

Selon les résultats de notre étude, les moments d'accueil et de retour ne sont pas propices au partage d'informations dépassant des faits factuels et superficiels. En effet, le peu de temps disponible des parents, la présence d'autres enfants, ou encore la présence des parents attendant leur tour sont des éléments contextuels expliquant la brièveté des échanges qui ne permettent pas aux parents d'exprimer notamment leurs désaccords. Les parents qui acceptent par choix osent exprimer leurs potentiels désaccords et demander une réunion. La programmation d'un moment d'échange mensuel ne serait-elle pas une porte d'entrée pour que les parents puissent exprimer leurs craintes, leurs incompréhensions, leurs questionnements ou encore leurs désaccords ? De plus, ce moment donnerait aux professionnels l'opportunité de partager de manière plus approfondie leurs observations des enfants. L'implémentation de cette pratique ne peut être envisagée que lorsque l'organisation du milieu d'accueil, le temps disponible,...le rendent possible.

6. LIMITES ET PERSPECTIVES

6.1. Limites

La prise en compte de certaines limites permet de porter un regard réflexif sur la méthodologie employée, les données récoltées et les résultats. Dans cette recherche visant à comprendre comment les parents vivent les principes éducatifs issus du modèle d'action Loczy mis en œuvre par une crèche implantée dans un contexte de diversité, les limites découlent principalement de la démarche méthodologique menée.

6.1.1. Limite de la typologie des relations parents-professionnels de Bouve (2005)

Comme expliqué dans la revue de la littérature, la typologie des relations parents-professionnels de Bouve (2005) présente différents modèles parentaux. En théorie, ces derniers s'illustrent sous la forme de blocs distincts. En pratique, les frontières sont perméables. De plus, cette typologie s'exprime sous la forme de cas généraux. Cependant, dans la pratique, l'exception est une norme à ne pas négliger.

6.1.2. Contexte matricentré

Alors que notre recherche consiste à comprendre comment les parents vivent les principes éducatifs issus du modèle d'action Loczy mis en œuvre par une crèche implantée dans un contexte de diversité, les participants ayant participé aux entretiens compréhensifs sont majoritairement des mères ; sept mères et un père. Les données récoltées et les résultats traduisent donc davantage le vécu des mères que celui des parents au sens large, peu importe ceux et celles qui en assurent les fonctions. Dans un contexte très matricentré, il convient donc de prendre connaissance des résultats en adoptant une posture réflexive conduisant à prendre du recul sur les résultats dégagés davantage portés sur le vécu des mères.

6.1.3. Homogénéité des milieux socio-économiques des participants

L'ensemble des parents interrogés traduit d'une diversité s'expliquant par « des différences culturelles, de langues, de structures familiales, corporelles » (Vandenbroeck, 2005, p. 95), mais aussi par la « la langue, le sexe, les caractères physiques, l'origine sociale et la religion » (Vandenbroeck, 2005, p. 9). Bien que la diversité implique des différences socio-économiques (Vandenbroeck, 2005), les participants interrogés relèvent de milieux socio-économiques plus ou moins similaires. Etant donné que nous cherchons à comprendre le vécu par les parents des principes éducatifs issus du modèle d'action Loczy dans une crèche implantée dans un contexte

de diversité par les parents, il importe de prendre en compte l'homogénéité relative des milieux socio-économiques des parents interrogés.

6.1.4. Engouement pour le modèle d'action Loczy

Lors des entretiens compréhensifs menés avec les parents, il est possible que notre enthousiasme pour les principes éducatifs du modèle d'action Loczy ait inféré sur notre posture dégagée. Les parents ayant identifié notre position « favorable » pour le modèle d'action Loczy à travers notre attitude, ont-ils adapté leurs propos ? Ce phénomène répond au principe de la désirabilité sociale, qui consiste en ce que les participants cadrent leurs discours afin de se « présenter favorablement » aux yeux de la société (Crowne & Marlowe, 1960, cités par Butori & Parguel, 2010).

6.2. Perspectives

Malgré les résultats obtenus répondant à notre question de recherche, quelques points sous-jacents interrogent et/ou méritent d'être approfondis. L'identification des limites est un levier dans la réflexion de pistes de prolongation.

6.2.1. Vécu des pères

Comme énoncé précédemment, le caractère matricentré des participants est une limite identifiée. Pour dépasser cette dernière, comprendre le vécu des pères (ceux ou celles qui en assurent les fonctions) par rapport aux principes éducatifs issus du modèle d'action Loczy mis en œuvre par une crèche implantée dans un contexte de diversité s'avère une perspective judicieuse à envisager. Réaliser les entretiens compréhensifs avec trois pères à la place de trois mères aurait permis de parvenir à un équilibre au niveau du genre des participants, cette répartition qualifiée de plus équilibrée permettant de mieux répondre à notre question de recherche portant sur le vécu de parents.

6.2.2. Vécu des professionnels

Envisager des entretiens compréhensifs avec les professionnels du milieu d'accueil permettrait de comprendre comment ils vivent de leur côté les principes éducatifs du modèle d'action Loczy : sont-ils vécus comme des normes éducatives ? Comment gèrent-ils les désaccords ? Tendent-ils vers une logique d'assimilation, d'accommodation ou de coéducation ? Ces données nous permettraient de lier le vécu des parents avec celui des professionnels afin de comprendre si les professionnels peuvent contribuer à la manière dont les parents vivent les principes de la crèche.

7. CONCLUSION

Ce mémoire avait pour ambition de comprendre comment les parents vivent les principes éducatifs issus du modèle d'action Loczy mis en œuvre par une crèche implantée dans un contexte de diversité. Pour répondre à cette question de recherche, huit parents ayant leur enfant inscrit dans une crèche ayant des principes éducatifs s'appuyant sur ce modèle ont participé à un entretien compréhensif. À partir de ces derniers, nous pouvons établir un certain nombre de constats.

Tout d'abord, les parents peuvent accepter les principes éducatifs inspirés du modèle d'action Loczy. Lorsqu'ils les acceptent, les parents peuvent se situer dans différentes formes d'acceptation à savoir, accepter par choix, par adhésion, par recherche de soutien, sous conditions, sous la contrainte et en apparence. Les principes éducatifs peuvent également être refusés par les parents. Enfin, ces derniers peuvent proposer des solutions afin de résoudre leur potentiel désaccord. L'acceptation, le refus et la proposition s'avèrent des ingrédients potentiels vers une coéducation pour autant qu'ils soient implantés dans un contexte de dialogue.

Ces résultats donnent du sens au rôle d'un psychopédagogue en milieu d'accueil. En soutien à la formation des professionnels de la petite enfance au « travail avec les familles », l'accompagnement psychopédagogique s'avère d'autant plus nécessaire dans un contexte où une diversité sous-tendant des normes, des valeurs et des pratiques différentes est présente, et où un projet éducatif soutenu par des valeurs fortes, comme le modèle d'action Loczy, est implanté. Ainsi, accompagner les professionnels dans la gestion de désaccords (dans une logique prenant en compte les compétences des parents), réfléchir à la mise en place d'outils porteurs de coéducation permettant le dialogue, et conscientiser ce qu'est un dialogue équilibré pouvant mener à une coéducation, s'avèrent des missions essentielles à poursuivre en tant que psychopédagogue.

Alors qu'avant la réalisation de ce mémoire, nous avions déjà le désir profond d'exercer le rôle de psychopédagogue en crèche, ce travail renforce cette volonté d'assurer une telle fonction. D'après Pattakos (s.d), « Quelle que soit l'importance de notre travail, son sens lui vient de nos valeurs, de ce qui gouverne en profondeur notre cœur et notre esprit. »

8. BIBLIOGRAPHIE

- Albarello, L. (2012). *Apprendre à chercher* (4th ed.). De Boeck.
- Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 17 décembre 2003 fixant le Code de Qualité et de l'Accueil. (2004). *Moniteur Belge*, 19 avril, pp. 22568-22659.
- Association Pikler Loczy (2022). *Historique de l'Institut Pikler*. <https://www.pikler.fr/historique-de-linstitut-pikler/>
- Association Pikler Loczy (2022). *La pouponnière*. <https://www.pikler.fr/historique-de-linstitut-pikler/la-pouponniere/>
- Belasko, M., Herran, E., & Anguera, M.T. (2019). Dressing toddlers at the Emmi Pikler nursery school in Budapest: caregiver instrumental behavioral pattern. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 872-887. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1678928>
- Belza, H., Herran, E., & Anguera, M.T. (2019). Early childhood education and cultural learning: systematic observation of the behaviour of a caregiver at the Emmi Pikler nursery school during breakfast / Educación temprana y aprendizaje cultural : observación sistemática de la conducta de la educadora Pikler durante el desayuno. *Infancia y Aprendizaje*, 42(1), 128-178. <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1553268>
- Blanc, M.-C., & Bonnabesse, M.-L. (2008). De la domination à une réelle mutualisation : une nouvelle compétence. In M.-C. Blanc & M.-L. Bonnabesse (Eds.), *Parents et professionnels dans les structures d'accueil de jeunes enfants* (pp. 115-127). ASH.
- Bouve, C. (1999). Confrontation des pratiques éducatives entre familles et crèches collectives. *Recherches et Prévisions*, 57(1), 45-58. <https://doi.org/10.3406/caf.1999.1861>
- Bouve, C. (2005). Relations parents-professionnels dans les crèches collectives : une analyse du point de vue des parents. In S. Rayna & G. Brougère (Eds.), *Accueillir et éduquer la petite enfance: les relations entre parents et professionnels* (pp. 99-114). INRP.
- Bosse-Platière, S., Dethier, A., Fleury, C., & Loutre-Du Pasquier, N. (2012). Accueillir le jeune enfant : un cadre de référence pour les professionnels. Érés.
- Butori, R., & Parguel, B. (2010). *Les biais de réponse – Impact du mode de collecte des données et de l'attractivité de l'enquêteur*. 26^e Congrès International de l'AFM, Le Mans-Angers.

- Caffari-Viallon, R. (2017). La liberté motrice, pierre angulaire de la conception pikléienne. In E. Pikler & A. Tardos (Eds.), *Grandir autonome* (pp. 13-16). ERES.
- Caffari, R., Rondineau, A-C., & Scheurer, A. (2017). Introduction. In R. Caffari (Ed.), *Autonomie et activités du bébé* (pp. 9-10). Érès.
- Camus, P., Dethier, A., & Pirard, F. (2012). Les relations familles-professionnels de la petite enfance en Belgique francophone. *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 32(2), 17-33. <https://doi.org/10.3917/rief.032.0017>
- Camus, P., Dethier, A., Marchal, L. Pereira, L. Petit, P. & Pirard, F. (2004). *Repères pour des pratiques de qualité (0-3 ans), À la rencontre des familles (partie 1), à la rencontre des enfants (partie 2), soutien à l'activité professionnelle (partie 3)*. Bruxelles : Office de la Naissance et de l'Enfance.
- Camus, P. (2019). *La diversité vue comme une richesse*. Communication orale ONE-Kind en Gezin-Kaleïdo, Bruxelles, Belgique.
- Carels, M-L. (2004). *L'élaboration du lien adulte / enfant dans un contexte professionnel (en milieu d'accueil)*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Liège.
- David, M., & Appell, G. (2008). *Loczy ou le maternage insolite*. Érès.
- David, M. (2012). Pour une meilleure connaissance du bébé : contributions de l'Institut Pikler. In A. Szanto-Feder (Ed.), *Loczy : un nouveau paradigme ?* (pp.31-50). PUF.
- Dethier, A. (2011). Le projet éducatif. In S. Bosse-Platière, A. Dethier, C. Fleury & N. Loutre Du Pasquier (Eds.), *Accueillir le jeune enfant : un cadre de référence pour les professionnels* (pp. 291-319). Érès.
- Dionne, L. (2018). Analyse qualitative des données. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La Recherche en Éducation : Étapes et Approches* (5th ed., pp. 317-342). Presses de l'Université de Montréal.
- Falk, J. (1980). Le fait conscient au lieu de l'instinctivité. Remplacement efficace de la relation mère-enfant dans les pouponnières. *Reproduction Nutrition Développement*, 20(3), 891-895. <https://doi.org/10.1051/rnd:19800514>
- Falk, J. (1986). Soins corporels et prévention. *Médecine et Enfance*, 283-292.

- Golse, B. (2012). Loczy : une attention entre absence et présence. In A. Szanto-Feder (Ed.), *Loczy : un nouveau paradigme ?* (pp. 133-138). PUF.
- Humbecq, B., Driessens, K., & Teller, M. (2014). *Co-éducation : les partenariats avec les parents, leur réseau social et d'autres professionnels. Rapport de la quatrième journée de dialogue entre les professionnels de l'enfance et de l'éducation*. Fondation Roi Baudouin.
- Kaufmann, J-C. (2016). *L'entretien compréhensif* (4th ed.). Armand Colin.
- Lagier, R. (2012). Histoire du jeune enfant et devenir psychique de l'adulte. In A. Szanto-Feder (Ed.), *Loczy : un nouveau paradigme ?* (pp. 73-94). PUF.
- Manni, G. (dir.) (2002). *Accueillir les tout-petits, oser la qualité*. ONE-Fonds Houtman.
- Mauvais, P. (2019). Observer en institution. In R. Caffari (Ed.), *Observer le jeune enfant en lieu d'accueil* (pp. 21-34). Érès.
- Melsbach, S., & Pitre-Robin, C. (2012). Implantation des principes de l'approche piklérienne (Lóczy) dans des centres de la petite enfance de la Montérégie. *Nouvelles Pratiques Sociales*, (1), 152-160. <https://doi.org/10.7202/1008633ar>
- Moisset, P. (2005). La diversité des rapports parentaux à la crèche et ses déterminants. In S. Rayna & G. Brougère (Eds.), *Accueillir et éduquer la petite enfance: les relations entre parents et professionnels* (pp. 115-150). INRP.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). L'analyse thématique. In P. Paillé & A. Mucchielli (Eds.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3rded., pp. 231-314). Armand Colin.
- Pikler, E. (1984). Importance du mouvement dans le développement de la personnalité: initiative et compétence. *La Médecine Infantile*, 91(3), 273-278.
- Pikler, E., & Tardos, A. (2017). *Grandir autonome*. Érès.
- Pirard, F. (2011). From the curriculum framework to its dissemination: the accompaniment of educational practices in care facilities for children under three years. *European Early Childhood Education Research Journal*, 9(2), 253-266. <http://hdl.handle.net/2268/98333>
- Pirard, F. (2013). De la production de référentiels à l'accompagnement des pratiques éducatives dans les services de la petite enfance. In S. Rayna & C. Bouve (Eds.), *Petite enfance et*

participation – Une approche démocratique de l'accueil (pp. 259-274). Érès.
<http://hdl.handle.net/2268/143295>

Pirard, F. (2021). La recherche en éducation à la petite enfance et la pratique. In J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron & I. Laurin (Eds.), *La recherche en éducation à la petite enfance : origines, méthodes et applications* (pp. 669-689). Presses de l'Université du Québec.

Pirard, F. (2022). *Questions et pratiques d'éducation du jeune enfant : Loczy* [Notes de cours]. Université de Liège.

Pourtois, J.-P., Desmet, H., & Lahaye, W. (2013). Parents partenaires de l'éducation: expérience pilote à l'école maternelle – sites de Charleroi, Péruwelz et Etterbeek : Recherche subsidiée par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Université de Mons.
www.enseignement.be/download.php?do_id=10495

Rayna, S., & Rubio, M.-N. (2010). Coéduquer, participer, faire alliance. In S. Rayna, M.-N. Rubio, & H. Scheu (Eds.), *Parents-professionnels : la coéducation en questions* (pp. 15-25). Érès.

Sagastui, J., Herran, E., & Anguera, M.T. (2020). A Systematic Observation of Early Childhood Educators Accompanying Young Children's Free Play at Emmi Pikler Nursery School: Instrumental Behaviors and Their Relational Value. *Front. Psychol*, 11(1731), 1-12.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01731>

Sellenet, C. (2008). Coopération, coéducation entre parents et professionnels de la protection de l'enfance. *Vie Sociale*, 2(2), 15-30. <https://doi.org/10.3917/vsoc.082.0015>

Szanto-Feder, A. (2016). *L'enfant qui vit, l'adulte qui réfléchit*. PUF.

Tardos, A. (1977). Une vie active : l'activité de l'enfant de 2 mois à 3 ans. *Vers l'Éducation Nouvelle*, 311, 12-23.

Tardos, A. (2017). Autonomie et/ou dépendance. In R. Caffari (Ed.), *Autonomie et activités du bébé* (pp. 9-10). Érès.

Tardos, A., & David, M. (1991). De la valeur de l'activité libre du bébé dans l'élaboration du self: résultats et discussions de quelques recherches de l'Institut Emmi Pikler à Budapest, Hongrie. *Devenir*, 3(4), 9-33.

- Vabre, M. (2012). À Loczy « se mouvoir » destine l'infans à exister. In A. Szanto-Feder (Ed.), *Loczy : un nouveau paradigme ?* (pp. 95-120). PUF.
- Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4th ed.). Dunod.
- Vandenbroeck, M. (2009). Let us disagree. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 165-170. <http://dx.doi.org/10.1080/13502930902951288>
- Vandenbroeck, M. (2005). *Éduquer nos enfants à la diversité sociale, culturelle, ethnique, familiale*. Érès.
- Vincze, M. (2012). Relation maternelle-relation professionnelle. In A. Szanto-Feder (Ed.), *Loczy : un nouveau paradigme ?* (pp. 153-169). PUF.
- Wallonie-Bruxelles Enseignement (2003). *Programme d'études des options de base groupées : puériculture (3e degré) - puériculteur/puéricultrice (7e année)*. Fédération Wallonie-Bruxelles.

9. TABLE DES ILLUSTRATIONS

TABLE DES FIGURES

Figure 1 : double triangle pédagogique de Pourtois et ses collègues (2013) contextualisé aux milieux d'accueil	15
Figure 2 : modèle intégré	22
Figure 3 : accepter, refuser, proposer, des ingrédients potentiels à une coéducation ?	46
Figure 4 : accepter, refuser, proposer, des ingrédients potentiels à une coéducation.....	52

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : typologie des relations parents-professionnels (adapté de Bouve, 2005).....	16
---	----

10. RÉSUMÉ

L'élaboration et la mise en œuvre d'un projet éducatif en soutien à un accueil de qualité pour les milieux d'accueil de la petite enfance en Fédération Wallonie-Bruxelles (Manni, 2002) est depuis vingt ans une exigence légale grâce au le Code de Qualité de l'Accueil (2003). Vu comme un outil de discussion (Dethier, 2011), le projet éducatif, élaboré de manière concertée, constitue un support important à l'établissement de relations avec les familles (Dethier, 1995). L'approche Loczy qui s'appuie sur quatre principes directeurs, « la valeur de l'activité autonome, la valeur d'une relation affective privilégiée, la nécessité de favoriser chez l'enfant la prise de conscience de lui-même et de son environnement, et l'importance de la santé physique » (David & Appell, 2008, p. 24) demeure un modèle d'action sur lequel les professionnels de la crèche peuvent s'appuyer pour l'élaboration de leur projet éducatif.

Ces principes peuvent constituer une source d'accord entre parents et professionnels mais aussi un ferment de malentendus, voire de conflits, particulièrement dans un contexte de diversité. En effet, des tensions peuvent être observées entre les valeurs et savoirs véhiculés dans le projet éducatif inscrit dans un cadre professionnel et ceux des parents inscrit dans leur culture familiale (Moisset, 2005). Ces malentendus permettent « de réfléchir aux décisions prises » (Vandenbroeck, 2009, p. 168). Ainsi, les modes de gestion de désaccords entre les professionnels et les parents sont centraux dans la manière de faire vivre le projet éducatif, d'en discuter et partager les principes avec les parents. Alors que les logiques d'assimilation et d'accommodation consistent en ce que le parent s'adapte aux pratiques professionnelles ou inversement (Camus et al., 2012), la coéducation amène à l'élaboration d'un consensus ou du moins à la participation d'une réflexion commune (Pourtois et al., 2013) afin d'assurer le bien-être de l'enfant (Camus et al., 2012 ; Blanc & Bonnabesse, 2008).

Cette recherche interrogera le vécu de parents par rapport aux principes éducatifs issus du modèle d'action Loczy mis en œuvre par une crèche implantée dans un contexte de diversité. En vue de répondre à notre question de recherche, nous avons adopté une démarche qualitative (Dionne, 2018) dont la visée est compréhensive (Kaufmann, 2016). Pour ce faire, huit parents d'enfants inscrits dans une crèche qui s'inspire du modèle d'action Loczy pour son projet éducatif ont été interrogés au travers d'entretiens compréhensifs.



*Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation Département des
Sciences de l'Éducation*

ANNEXES

***Comment les parents vivent-ils les principes éducatifs issus du
modèle d'action Loczy mis en œuvre par une crèche implantée dans
un contexte de diversité ?***

Mémoire présenté par Lisa QUIRIN en vue de l'obtention du grade de Master
en Sciences de l'Éducation, à finalité enseignement.

Promotrice: Pirard Florence

Lecteurs : Crutzen Katja et Lonhay Yannick

Année académique 2022-2023

TABLE DES ANNEXES

I. COURRIER DESTINÉ À LA DIRECTION DE LA CRÈCHE	1
II. LETTRE EXPLICATIVE DESTINÉE AUX PARENTS.....	2
III. GUIDE D'ENTRETIEN	3
IV. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ.....	5
V. ARBRES THÉMATIQUES	10
VI. TABLEAU D'ANALYSE.....	18
VII. FEUILLE DE RYTHME.....	31

I. COURRIER DESTINÉ À LA DIRECTION DE LA CRÈCHE

Madame la directrice,

Dans le cadre de mon Master en Sciences de l'Education à l'Université de Liège, je suis amenée à réaliser un projet de recherche de mémoire. Ce dernier vise à comprendre comment des parents vivent les principes éducatifs d'une crèche qui s'inspire du modèle d'action Loczy dans son projet éducatif. Concrètement, il s'agira de comprendre comment ces principes sont vécus au quotidien dans la relation entre les parents et les professionnels.

Votre milieu d'accueil m'intéresse car votre projet d'accueil renvoie des principes éducatifs forts, s'appuyant sur le modèle d'action Loczy. Les participants pressentis à cette recherche sont 10 parents d'enfants inscrits dans une crèche et 3 professionnels responsables d'un service.

Les données seront récoltées via des observations lors de moments d'échanges entre les parents et les professionnels, c'est-à-dire lorsque les parents déposent et reprennent leur enfant de la crèche. De plus, les informations seront récoltées au travers d'un enregistrement audio lors d'une entrevue individuelle avec chaque parent participant. Les données seront récoltées par moi-même, étudiante, et enregistrées à des fins d'exploitations privées pour mon mémoire. En accord avec le RGPD (Règlement général sur la protection des données) et le règlement facultaire, toutes ces données seront anonymes.

Je reste disponible par téléphone au 0473/ 39 94 48 et par mail (lisa.quirin@student.uliege.be) si vous aviez besoin de plus amples informations.

Dans l'espoir d'une réponse favorable, je vous prie d'accepter, Madame la Directrice, mes salutations respectueuses.

QUIRIN Lisa

II. LETTRE EXPLICATIVE DESTINÉE AUX PARENTS

A l'attention des parents de la crèche [nom]

Malmedy, le 30 janvier 2023

Concerne: recrutement de parents pour un projet de recherche de mémoire

Chers parents,

Dans le cadre de mon mémoire en Sciences de l'Education, je suis à la recherche de dix parents qui fréquentent un milieu d'accueil. Ce projet de recherche de mémoire vise à comprendre comment vous vivez les principes éducatifs développés dans le projet éducatif de la crèche dans laquelle votre enfant est inscrit. Concrètement, il s'agira de comprendre comment ces principes sont vécus au quotidien dans votre relation aux professionnels qui prennent en charge votre enfant.

Les informations récoltées le seront via des observations et un enregistrement audio lors d'une entrevue individuelle. En ce qui concerne l'observation, deux journées seront prévues afin d'observer les moments d'échanges avec les professionnels. Les récoltes des données s'effectueront à l'entrée du service lors de l'accueil et du retour de chaque enfant. Au sujet de l'entretien, celui-ci durera entre 40 et 60 minutes et aura lieu à votre meilleure convenance. Les données seront récoltées par moi-même, étudiante, et enregistrées à des fins d'exploitations privées pour mon mémoire. En accord avec le RGPD (Règlement général sur la protection des données) et le règlement facultaire, toutes ces données seront anonymes.

Dans le cas où vous désireriez participer à la recherche, vous pouvez me contacter par téléphone au 0473/39 94 48 ou par mail : lisa.quirin@student.uliege.be. Je reste également disponible pour toutes questions.

Dans l'espoir d'une réponse favorable, je vous prie d'accepter, chers parents, mes salutations respectueuses.

QUIRIN Lisa

III. GUIDE D'ENTRETIEN

Explicitation du cadre
<ul style="list-style-type: none"> • Etudiante à l'Université de Liège en Sciences de l'Education • Institutrice maternelle • Objectif de la recherche du mémoire : comprendre comment les parents vivent les principes éducatifs de la crèche. • 45-60 minutes d'entretien • Données anonymisées • Accord de l'enregistrement
Données sociodémographiques
<ul style="list-style-type: none"> • Lancement : « <i>Je ne connais pas grand-chose de vous, donc j'aimerais qu'on fasse un peu connaissance.</i> » • Vous présenter ? • Situation familiale <ul style="list-style-type: none"> - Age - Nombre d'enfants - État civil : célibataire, marié, veuf, divorcé • Situation géographique : « Vous êtes du coin ? » • Situation professionnelle : « <i>Seriez-vous d'accord de me dire ce que vous faites dans la vie ?</i> »
Pratiques parentales
<ol style="list-style-type: none"> 1. Quelles sont pour vous les pratiques qui sont essentielles dans l'éducation de vos enfants ?
Données sur le choix du milieu d'accueil
<ol style="list-style-type: none"> 1. Pourriez-vous me raconter votre histoire concernant l'inscription de votre enfant dans cette crèche ? <ul style="list-style-type: none"> - Motivations - Comment ? 2. Pourriez-vous me parler de la manière dont votre enfant est pris en charge ici ?
Données sur le processus de présentation du projet éducatif lors de l'inscription
<ol style="list-style-type: none"> 1. Lors de l'inscription vous souvenez-vous avoir reçu le projet éducatif ? <ul style="list-style-type: none"> - Comment vous a-t-il été présenté ? - Par qui ? - Est-ce que quelque chose vous a surpris ? Dérangé? Bousculé? 2. Pourriez-vous me raconter comment s'est passée la présentation du projet éducatif lors de l'inscription de votre enfant ? <ul style="list-style-type: none"> - Par qui : directeur, puéricultrice, psychopédagogue

- A **qui** : individuellement, collectivement
- **Moment** : formel – informel
- **Lieu**
- **Support** : projet d'accueil complet version papier, projet d'accueil complet version électronique, pas de support

3. Comment avez-vous **vécu** ce moment **de présentation du projet éducatif** ?

- **impression** : imposé / ouvert ?
- **sentiment** que les éléments pouvaient changer ?
- **sentiment** que les éléments ne pouvaient pas changer ?

Étonnements (positifs et négatifs)

- Avez-vous déjà été **étonné de certaines choses / pratiques** au sein de la crèche ?

OUI	NON
→ Raconter la situation	Jamais ?
→ Pourquoi ?	

- **Vécu** de cet étonnement / évènement avec **l'équipe éducative** ?
- **Senti** lors de cet étonnement /évènement avec **l'équipe éducative** ?

Relations

- Comment se passe les **moments d'échanges** avec les professionnels de la crèche ?
- Êtes-vous **satisfait ou insatisfait** de ces moments d'échanges ? Pouvez-vous m'expliquer ?
- Vous sentez-vous **libre d'exprimer vos désaccords** ?
- Est-ce toujours le cas ?
- Pourriez-vous me raconter une **situation** où vous ne vous êtes pas senti à l'aise pour **exprimer un désaccord, une crainte ou une attente** ?
- Pourriez-vous me parler d'une **situation** où vous vous êtes senti à l'aise et libre de vous exprimer ?

Accords et désaccords

- **Situations vécues** → accord /désaccord avec la crèche
- Comment avez-vous **vécu ces moments d'accord et de désaccord** ?
- Avez-vous eu des **échanges** avec les **professionnels** ?
- Passés ?
- **Ces désaccords ont-ils pris fin** ?

OUI	NON
→ Comment ?	→ Pourquoi ?
	→ Quelle est la raison ?

- Comment cela s'est passé ?

IV. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ

Lettre d'information et de consentement adressée aux participants de l'étude intitulée

« Vécus de parents des principes éducatifs issus du modèle d'action Loczy mis en œuvre par une crèche implantée dans un contexte de diversité »

Étudiante :

Quirin Lisa, étudiante en Master en Sciences de l'Éducation, Département des Sciences de l'Éducation, Université de Liège

Lisa.quirin@student.uliege.be

Promotrice ou promoteur :

Florence Pirard, professeure.
Unité PERF (Professionnalisation en Education: Recherche et Formation), Université de Liège.

Florence.pirard@uliege.be.

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Votre participation est volontaire. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous a transmis document.

A. RENSEIGNEMENTS AU PARTICIPANT

1. Objectifs du projet de recherche

Ce projet de recherche de mémoire vise à comprendre comment vous vivez les principes éducatifs développés dans le projet éducatif de la crèche dans laquelle votre enfant est inscrit. Concrètement, il s'agira de comprendre comment ces principes sont vécus au quotidien dans votre relation aux professionnels qui prennent en charge votre enfant. Les résultats seront publiés dans un mémoire de master en sciences de l'éducation. Nous souhaitons recruter une dizaine de parents durant les mois de janvier, février et mars 2023. Ce projet a été validé analysé par la commission de vigilance éthique du département des Sciences de l'éducation de l'Université de Liège en décembre 2022.

2. Participation à la recherche

Vous êtes sollicité pour participer à ce projet, car vous êtes un parent d'un enfant qui fréquente un milieu d'accueil. Votre participation au projet de recherche est entièrement volontaire. Si vous y consentez, votre participation consiste à participer à :

- 1) Réaliser une entrevue individuelle avec l'étudiante responsable du projet, à un moment et dans un lieu qui vous conviendront. Cette entrevue visera à comprendre comment sont vécus les principes éducatifs d'un milieu d'accueil et sera retranscrite. Ensuite, elle sera analysée dans le cadre de la rédaction d'un mémoire en Sciences de l'Éducation. Avec votre consentement, l'entrevue sera enregistrée sur support audio. Si vous refusez, vous pourrez tout de même participer et le chercheur prendra en notes vos réponses.
- 2) Être observé lors des moments d'échanges avec les professionnels de la crèche, c'est-à-dire lorsque vous déposez et reprenez votre enfant à la crèche. L'étudiante prendra des notes d'observation. Ces observations auront lieu deux journées et s'effectueront à l'entrée du service de votre enfant. Ces observations serviront à comprendre ce qui se joue lors des moments d'échanges entre les professionnels et les familles.

3. Avantages et bénéfices

- *Vous contribuerez à une meilleure compréhension des relations familles/professionnels dans le contexte de la petite enfance, mais, il n'y a pas d'avantage particulier à participer à ce projet.*

4. Risques et inconvénients

- *À notre connaissance, il n'y a pas de risque particulier associé à votre participation à ce projet. Cependant, il est possible que certaines questions puissent susciter des réflexions ou raviver des souvenirs liés à une expérience désagréable. Vous pourrez à tout moment refuser de répondre à une question ou même mettre fin à l'entrevue. En cas de besoin, l'étudiant pourra vous recommander une personne-ressource pour vous aider à surmonter ces inconvénients.*

5. Confidentialité et anonymat

L'étudiante prendra les mesures nécessaires afin que les renseignements personnels que vous lui donnerez demeurent confidentiels. Les moyens mobilisés pour ce faire sont ceux de la loi européenne du règlement général de protection des données (RGPD) :

- *Toutes les données récoltées (le présent formulaire, des enregistrements audio, des transcriptions, des notes d'observation seront rendues anonymes, et cela dès que possible, en utilisant un pseudonyme ou un code alphanumérique pour chaque participant et/ou institution. Ces codes/pseudonymes seront aussi utilisés dans les retranscriptions d'entretiens. Il n'y aura aucune possibilité d'identifier des personnes, dans aucune des données traitées ni dans les publications des résultats.*

- *Les documents papier liés aux participants ou aux institutions où se déroule ma recherche, seront scannés et ne seront conservés que dans leur version numérique, en l'enregistrant sur un environnement informatique sécurisé.*
- *Les correspondances entre les codes/pseudonymes et les participants seront centralisées dans un fichier isolé et seront stockées uniquement sur une interface sécurisée par l'Université de Liège. Seuls le promoteur et l'étudiant responsable de la recherche ont un accès à cet espace, via un identifiant ULiège.*
- *Les données de contact qui ont été utilisées (mails, numéros de GSM) seront centralisées dans un fichier spécifique, lui aussi stocké uniquement sur une interface sécurisée par l'Université de Liège. Seuls le promoteur et l'étudiant responsable de la recherche ont un accès à cet espace, via un identifiant ULiège.*
- *Dès que les données de contact et/ou la table de correspondance ne sont plus nécessaires, je supprime les fichiers correspondants afin que la mise en lien entre les résultats et les participants ne soit plus du tout possible.*
- *Tous les renseignements personnels seront détruits de façon irrévocable après la collecte des données.*

Limite de l'anonymat pouvant être garanti par l'étudiante

- *Considérant le petit échantillon de personnes rencontrées, il se peut que des lecteurs avertis puissent suspecter l'identité de certains participants. Dans ce contexte, l'étudiant veillera à ne pas associer certaines idées sensibles à un participant en particulier.*

6. Accessibilité et utilisation des données de recherche

Seule l'étudiante réalisant la recherche présentée plus haut, sa promotrice et éventuellement les membres du jury de mémoire (pour validation de la démarche scientifique) auront accès aux données à caractère personnel. Aucune des données récoltées ou traitées ne sera transférée à un tiers hors Université.

Les données de recherche ne seront utilisées qu'aux fins de la présente recherche. Toutefois, avec votre consentement, les données dépersonnalisées que vous fournirez pourraient être utilisées dans le cadre d'autres recherches similaires ou à des fins d'enseignement.

7. Conservation du dossier de recherche

En vertu des mesures de sécurité imposées par le département des sciences de l'éducation de l'Université de Liège, fondées sur le RGPD, la conservation des documents de recherche est fixée à deux ans. Cela signifie que les données d'identification de ce projet sont conservées jusqu'en juin 2025.

8. Transmission des résultats aux participants

Il nous fera plaisir de vous communiquer les résultats de la recherche obtenus grâce à votre participation. Dans ce but seulement, vous pouvez nous indiquer une adresse courriel afin que nous puissions vous faire parvenir un résumé des principaux résultats de recherche. Votre adresse courriel sera consignée dans un document indépendant des données de recherche.

9. Droit des participants

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous.

À votre demande, tous les renseignements personnels et les données déjà collectées pourront être détruits. Comme le prévoit le RGPD (Art. 15 à 23), chaque personne concernée par le traitement de données peut, en justifiant de son identité, exercer une série de droits :

- obtenir, sans frais, une copie des données à caractère personnel la concernant faisant l'objet d'un traitement dans le cadre de la présente étude et, le cas échéant, toute information disponible sur leur finalité, leur origine et leur destination ;
- obtenir, sans frais, la rectification de toute donnée à caractère personnel inexacte la concernant ainsi que d'obtenir que les données incomplètes soient complétées ;
- obtenir, sous réserve des conditions prévues par la réglementation et sans frais, la limitation du traitement de données à caractère personnel la concernant ;
- s'opposer, sous réserve des conditions prévues par la réglementation et sans frais, pour des raisons tenant à sa situation particulière, au traitement des données à caractère personnel la concernant ;
- introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).

Pour exercer ces droits, vous pouvez vous adresser au Délégué à la protection des données de l'Université, soit par courrier électronique (dpo@uliege.be), soit par lettre datée et signée à l'adresse suivante :

**Université de Liège
M. le Délégué à la protection des données,
Bât. B9 Cellule "GDPR",
Quartier Village 3,
Boulevard de Colonster 2,
4000 Liège, Belgique.**

10. Assurance

Puisque la recherche à laquelle vous vous apprêtez à prendre part ne relève pas du champ d'application de la loi sur l'expérimentation humaine du 7 mai 2004, vous ne bénéficiez pas de l'assurance souscrite pour vous, liée à votre participation à cette recherche (assurance sans faute, couvrant les dommages directs ou indirects liés à la participation à votre étude). En revanche, l'étudiant-chercheur est couvert par une assurance en responsabilité civile en cas de dommages causés à un tiers ou aux biens d'un tiers.

B. DÉCLARATION DU PARTICIPANT

- ☐ Je reconnais qu'on m'a expliqué clairement la nature de ma participation à la recherche.

- ☐ Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon consentement à participer à la recherche aux conditions énoncées dans le présent formulaire.

C. CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

- Je consens à **participer** à :

- ☐ L'entretien
- ☐ L'observation
- ☐ L'entretien et l'observation

- Je consens à être **recontacté** pour recevoir un résumé des résultats de la recherche :

☐ Oui ☐ Non ☐ Non applicable

Si oui, je souhaite être joint par l'étudiant à l'adresse courriel suivante :

- Je consens à ce que l'entrevue soit **enregistrée sur support audio** afin d'en faciliter l'analyse.

☐ Oui ☐ Non ☐ Non applicable

- Je consens à ce que l'étudiant utilise, les **données dépersonnalisées** pour d'autres projets de recherche de même nature et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.

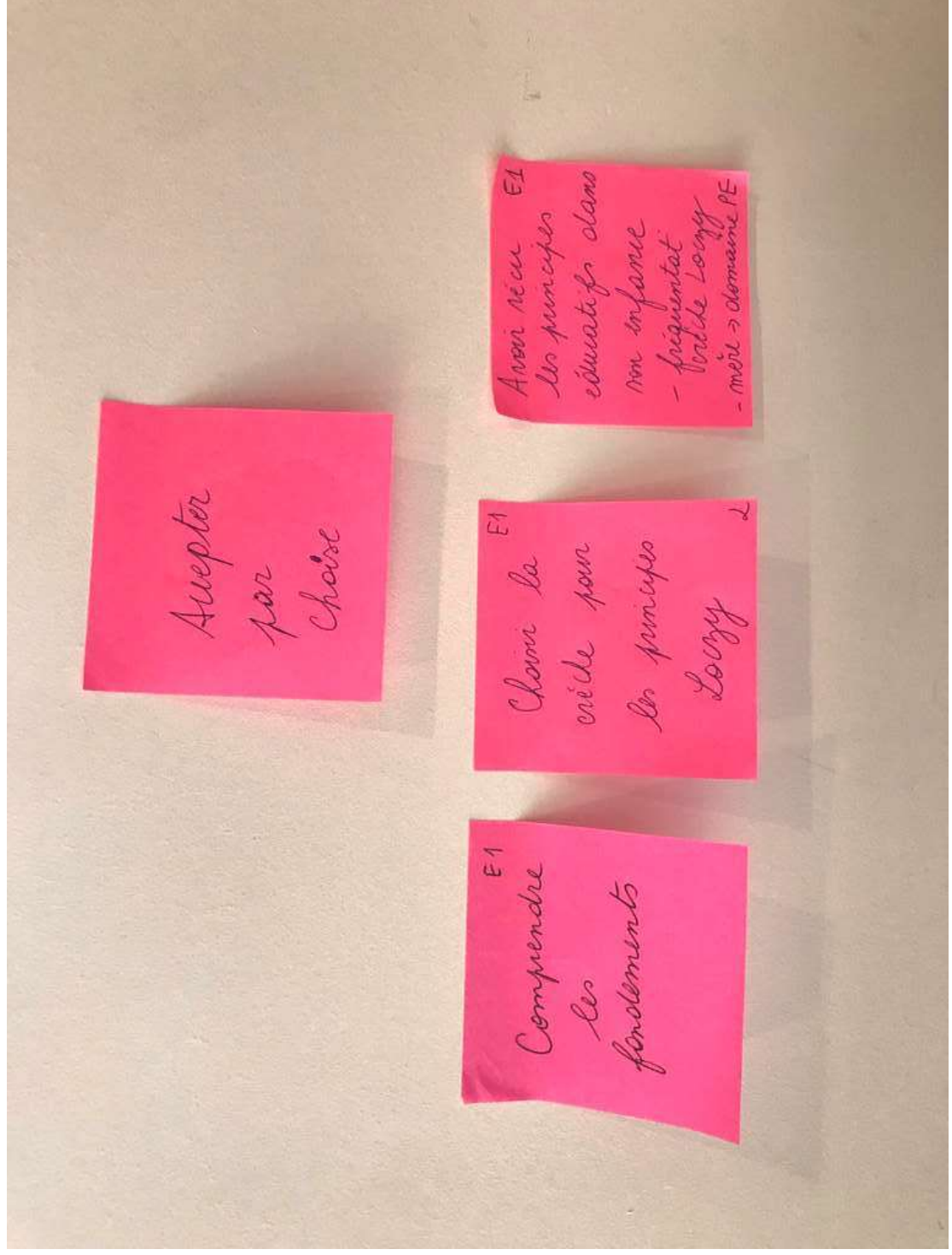
☐ Oui ☐ Non ☐ Non applicable

Signature du participant : _____ Date : _____

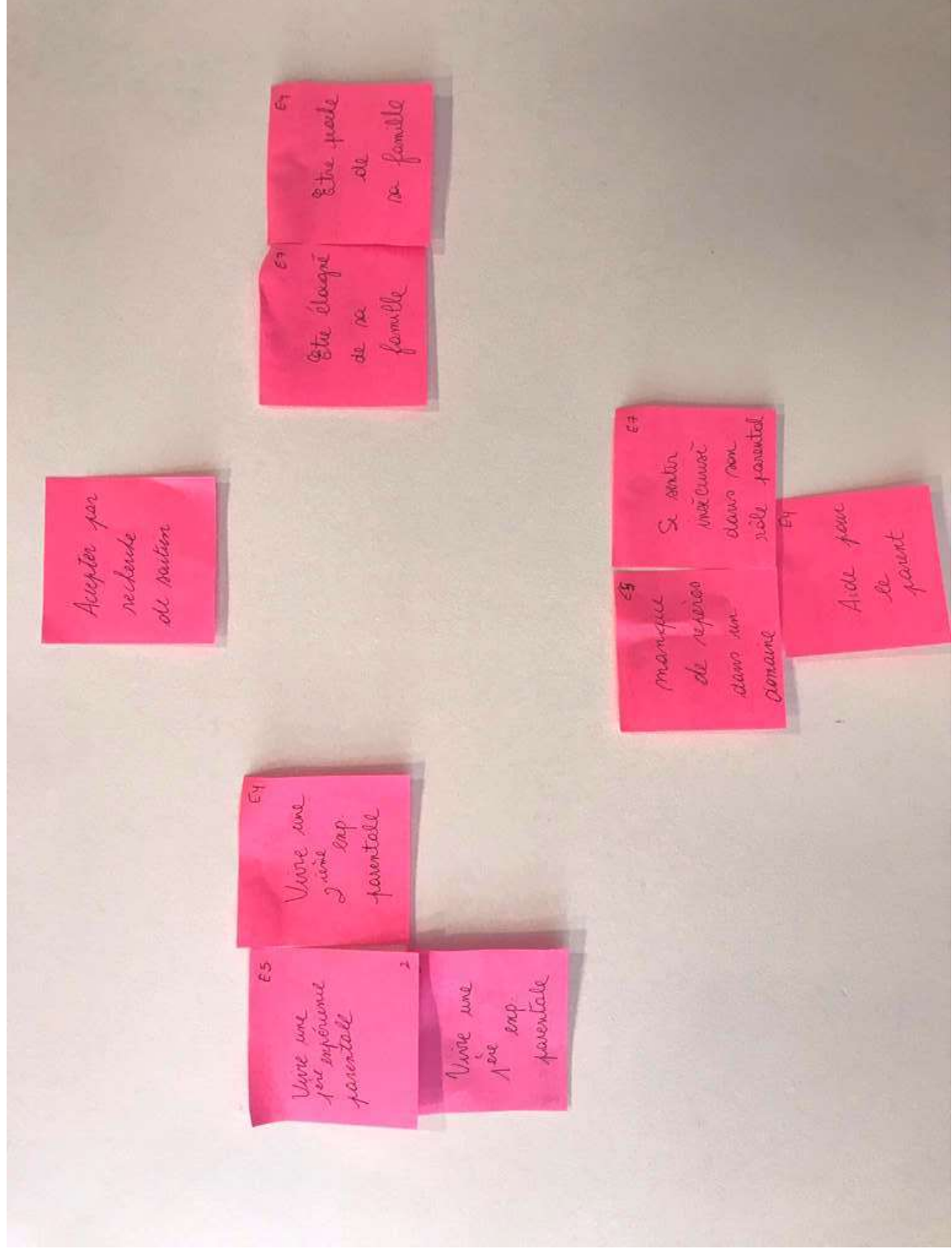
Nom : _____ Prénom : _____

V. ARBRES THÉMATIQUES

ACCEPTER PAR CHOIX



ACCEPTER PAR RECHERCHE DE SOUTIEN



ACCEPTER SOUS CONDITIONS

Accepter
sous
conditions

E2
Se sentir
libre de
changer ses
pratiques
parentales 1

E2
S'assurer
que les
besoins de
son enfant
soient comblés 2

E2
Se sentir
écouté
⇒ négatif 3

ACCEPTER SOUS LA CONTRAINTE

Accepter
sous la
contrainte

E4
Recevoir
des implé-
ments
questionnaires
(donnés)
E7
Avoir des
réponses à
des
questionnaires
(predonnés)

E2
E7
→ Comprendre
les fondements
2

E5
Ignorer
les fondements
E6
Pas au
cours
des
fondements

E8
Le mot en usage
par une
pratique
nécessitant de
prendre le temps
E7
Se sentir
étranger
[être appelé
pour venir
répondre par
défaut au lieu

E7
Divergences
entre les
pratiques
parentales et
institutionnelles

E5
Accepter une
pratique du
milieu d'accueil
sous la contrainte
de l'enfant
→ désaccord
E7
Accepter une
pratique du
milieu d'accueil
sous la contrainte
de l'enfant
→ accepter par
désespoir

ACCEPTER EN APPARENCE

Accepter
en
apparence

^{E2}
Percevoir que
la
négociation
n'est ~~pas~~ ~~pas~~

^{E4}
Craindre
le
conflit

^{E3}
Craindre
l'isolement
de son
enfant

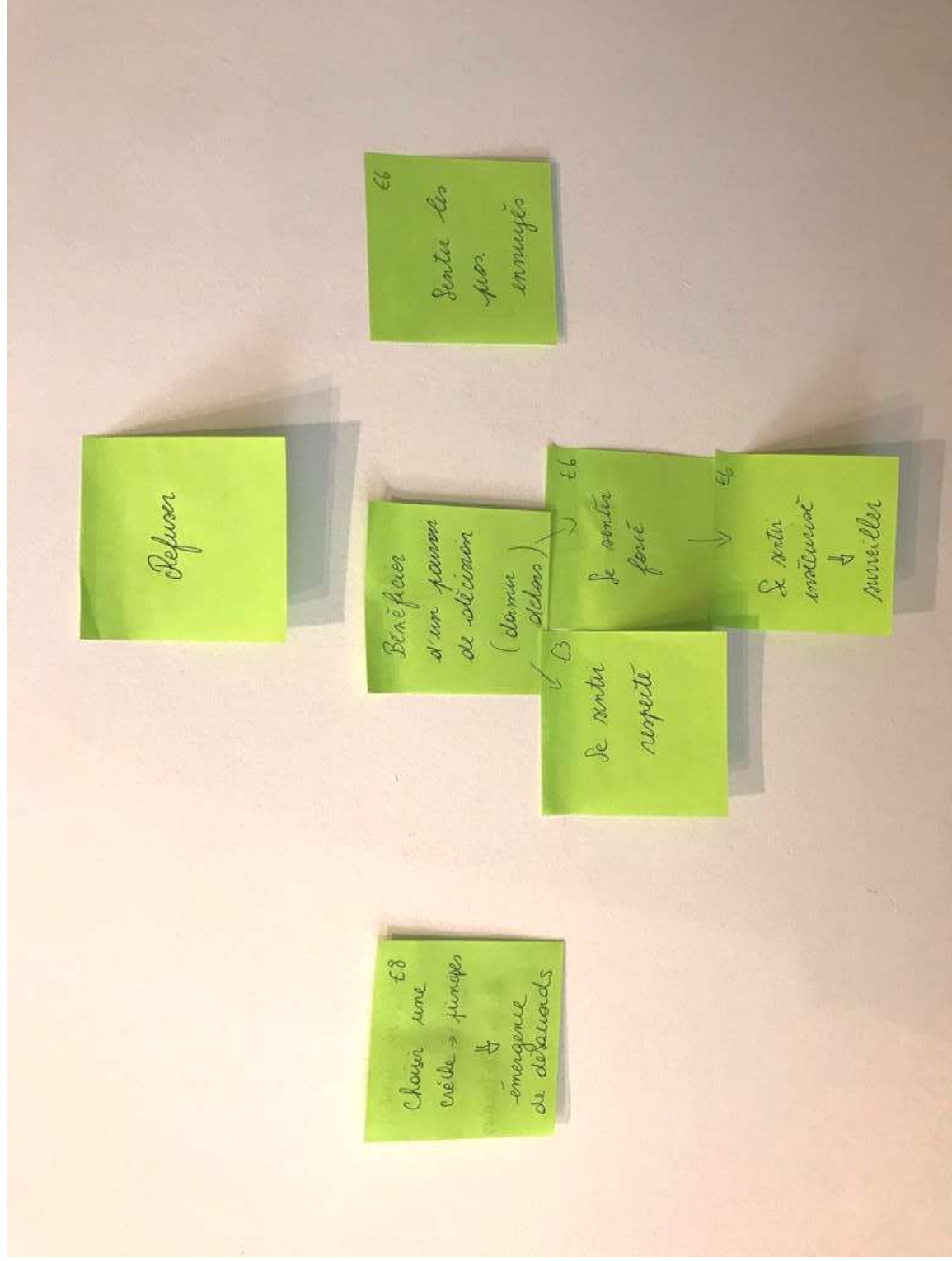
^{E3}
S'être déjà
senté jugés
par un
professionnel

^{E3}
^{E3}
Craindre
le
jugement
des ~~pas~~

^{E4}
^{E6}
Percevoir un
faux des
pas.

^{E3}
Considérer
les ~~pas~~. Comme
des personnes
ayant de
l'expérience

REFUSER



PROPOSER

Proposer

ES
Demander
des réunions
pour faciliter
la communi-
cation

ES
Mobiliser les
outils pédagogiques
porteurs de
cadrage

ES
Proposer une
solution
modifiant
l'organisation du
service

ES
Entrer les
infos
dérangées
↓
ES
Se sentir
implégué
↓
ES
Modifier
ses pratiques
éducatives
parentales

VI. TABLEAU D'ANALYSE

ACCEPTER PAR CHOIX	
<p>Avoir vécu les principes éducatifs issus du modèle d'action Loczy établis dans son enfance contribue à choisir une crèche ayant des principes éducatifs s'appuyant sur ce modèle.</p> <p>« Chercheur : Et cette volonté si je comprends bien est due au fait que vous êtes venue ici à la crèche ?</p> <p>Parent : Oui <i>parce que moi je l'ai vécu</i>. Et que j'ai une maman qui, qui a été <i>infirmière auprès des puéricultrices, fin prof</i>. Elle est infirmière sociale. [...] <i>Je ne sais pas ce que j'aurais fait si je n'avais pas eu de place ici</i> » (E8, 26/04/23).</p> <p>« Et donc du coup par elle principalement, parce que je ne me rappelle pas ce que j'ai vécu étant bébé. Même si je pense que ce que j'ai vécu ici étant bébé a forgé la personne que je suis » (E8, 26/04/23).</p>	<p>Sélectionner une crèche pour ses principes éducatifs s'appuyant sur le modèle d'action Loczy conduit les parents à accepter les principes par choix.</p>
<p>« Et [prénom de la personne] en fait c'est une personne de référence par rapport à moi et même avant que [prénom de l'enfant] ne naisse on l'a rencontrée avec mon compagnon pour qu'elle puisse lui parler, lui expliquer à lui aussi » (E8, 26/04/23).</p> <p>« Ben le principe moi que j'ai appliqué le plus c'est <i>l'autonomie</i>, vraiment le <i>principe de Loczy</i> et de la <i>motricité libre</i> nous on l'a vraiment appliqué à <i>la maison depuis la naissance</i>. Donc on n'a pas eu de relax par exemple » (E8, 26/04/23).</p> <p>« Voilà c'était le parc, ou le tapis. Les premiers mois, les premières semaines c'est les bras. Et voilà <i>l'acquisition de l'autonomie par le jeu</i>, <i>l'acquisition de l'autonomie du sommeil</i>. Donc vraiment les bases de l'éducation sont là » (E8, 26/04/23).</p> <p>« Je veux dire même avant d'avoir un enfant j'étais persuadée que voilà, que je voulais <i>pas de trotter</i>, que je ne voulais <i>pas de relax</i>, que je voulais laisser mon enfant... » (E8, 26/04/23).</p> <p>« Oui c'est parce que le relax ça le met dans une position déjà pas libre des mouvements, coincée et je ne vois pas l'intérêt en fait. J'avais un parc, quand on voulait l'avoir près de nous par exemple au moment du repas j'avais le <i>landau</i> alors sur pied que je mettais et voilà elle était allongée quoi, sur le dos » (E8, 26/04/23).</p> <p>« Ben ça a été, pour [prénom de l'enfant] donc l'ainée ça a été, c'est les <i>siestes dehors</i> qui m'ont aidée » (E8, 26/04/23).</p> <p>« Même le <i>maxi-cosy</i> ici pour la deuxième on a investi dans un <i>maxi-cosy qui se couchait</i> » (E8, 26/04/23).</p>	

<p>« ... j'avais quand même racheté une deuxième poussette, la baby-zen, où il y vraiment un... c'est pas vraiment un gros landau mais on sait coucher le bébé directement » (E8, 26/04/23).</p> <p>« [...] je n'envisageais pas de la mettre ailleurs » (E8, 26/04/23).</p> <p>« Je ne sais pas ce que j'aurais fait si je n'avais pas eu de place ici » (E8, 26/04/23).</p>
<p>Comprendre les fondements des principes éducatifs amène le parent à accepter les principes éducatifs de la crèche par choix.</p>
<p>Analyse de l'entretien.</p>
<p>ACCEPTER PAR ADHESION</p>
<p>Etre informé des pratiques éducatives institutionnelles et de leurs fondements contribue à y adhérer puis à les mettre en place dans son milieu familial.</p>
<p>« Je sais qu'ils commencent à donner la cuillère et faire comprendre à l'enfant que la cuillère c'est pour manger. Quand elle m'a dit ça, moi franchement j'ai commencé aussi à essayer à la maison » (E1, 23/02/23).</p> <p>« J'essaye toujours d'avoir une petite lien. Un lien entre la crèche et la maison comme ça elle est pas trop dérangée » (E1, 23/02/23).</p> <p>« Parce que franchement la petite, il commence à boire tout seule avec le verre à 4 mois. Avec le verre. Le verre normal, le petit verre en verre, pas en plastique ! Moi à la maison, j'ai pas essayé ! Maintenant, j'essaye mais avec elle, avec le verre ! Je vois qu'elle prend le verre avec les deux mains, et ça c'est magnifique ! » (E1, 23/02/23).</p> <p>« Parce que on a commencé à essayer à la crèche, et j'ai dit, on va compléter aussi à la maison, comme ça pour la petite, ça va aussi être plus facile » (E1, 23/02/23).</p> <p>« Ici à la crèche qu'est-ce qu'on fait ? On a son doudou, on prend son doudou, et la sucette, il prend seulement pour aller au lit. Et à la maison, je fais la même chose ! Je prends la sucette quand il joue avec les jeux... » (E1, 23/02/23).</p> <p>« Et ici, on joue avec des... et maintenant il joue aussi à la maison. J'ai mis des verres en plastiques avec des petites cuillères, et à la maison elle joue à qu'il mange. Et ici, ils font comme ça aussi » (E1, 23/02/23).</p> <p>« Pour avoir un équilibre dans sa tête. [...] Parce que comme ça, la petite on voit pas qu'il y a des différences comme ça ici entre guillemet, à souffrir qu'il n'y a pas la sucette, et comme ça à la maison, il y a la même chose » (E1, 23/02/23).</p>

« Mais entre guillemet, j'essaye de faire un petit peu la même chose comme ça la petite elle comprend . Mais c'est bien comme ça ! Il n'y a pas de différence... » (E1, 23/02/23).
<p>Recevoir des explications à ses questionnements concernant les pratiques éducatives perçues comme inhabituelles permet de se sentir rassuré.</p> <p>« Ben je vais dire, je l'ai bien vécu dans le sens où d'abord on se dit « wow qu'est-ce que c'est que ça ? ». Puis une fois qu'on a les réponses et les explications qu'il y a derrière, c'est rassurant. Donc j'ai été très vite rassurée et sereine » (E2, 29/02/23).</p> <p>Parce qu'elle m'a demandé si j'avais des questions, j'ai dit : « oui, ça ! » Parce que moi ça m'intéressait mais je voulais savoir les tenants, les aboutissants, le pourquoi, le comment » (E2, 29/02/23).</p> <p>« Mais déjà, on se dit « ça va, il y a des couches ! C'est bon, elle est pas juste avec mes affaires à moi. Ils rajoutent des trucs en plus. Il y a aussi le fait que je me dis oui mais les courants d'air comment ça marche parce que si c'est sur le balcon certes, mais il y a quand même des courants d'air. Ben non, en fait il y a, ils mettent des draps pour couper le vent, ils demandent aussi.[...] Quand il y a des températures comme ça, des tempêtes ou la météo qui est un peu incertaine, en fait j'ai appris que tous les matins, la première qui arrive pour ouvrir le service demande à l'infirmière l'autorisation pour faire dormir les enfants dehors » (E2, 29/02/23).</p> <p>« J'avais jamais entendu parler de ça et euh.... D'abord on se dit « oui, alors on me demande une gigoteuse pour dormir », jusque-là, pas de souci. Il va juste dormir là-dedans ? Parce que c'est un peu light. Par exemple aujourd'hui, la gigoteuse qu'elle a ici, ça fait très froid quand même. Et en fait, non. Donc sur l'instant tu vois on fait « wow, wow wow, dormir dehors, ne t'emballer quand même pas trop ! Dormir dehors ? Il est habillé comment le bébé ? ». On se pose plein de questions parce qu'on se dit, on se pose des questions » (E2, 29/02/23).</p> <p>« Ben j'en ai discuté avec France et elle m'a dit, c'est le même principe que de dormir dans la poussette, c'est qu'avec le vent, ils sont quand même un peu bercés, ils ont l'air frais, ils se régulent leur température aussi parce que certes, on a dit, elle est bien emballée elle a eu bien chaud » (E2, 29/02/23).</p>
<p>Se sentir rassuré au sujet d'une pratique perçue comme bénéfique pour l'enfant amène le parent à adhérer aux pratiques éducatives de la crèche, ces dernières confortant le choix du parent.</p>
<p>« Et ça favorise le sommeil de dormir à l'extérieur du coup ben, quand j'ai eu toutes mes réponses, ça m'a rassuré et je dis « allez-y ! » (E2, 29/02/23).</p> <p>« Je sais que quand on dit favoriser son sommeil parce que c'est vraiment le point principal, c'est favoriser le sommeil, c'est qu'ils ont un meilleur sommeil parce qu'il y a des bébés qui dorment très très mal. Que même la nuit ils dorment mal. Le fait d'être dehors, respirer l'air frais, entendre les bruits de la vie mais tout en douceur » (E2, 29/02/23).</p> <p>« J'ai donné mon..., j'ai dit oui, j'ai dit pourquoi pas, vous pouvez faire l'autorisation parce que... Mais elle dit quand même que les enfants qui dorment dans le froid, il y a beaucoup plus de système immunitaire pour les autres, mais c'est à mon avis bien développé parce que des fois moi je suis malade et la</p>

petite elle a rien [pires] ! » (E1, 23/02/23).
<p>Se sentir rassuré au sujet d'une pratique perçue comme bénéfique pour le parent l'amène à accepter les pratiques éducatives de la crèche.</p> <p>« On a envie de les coconner, de les garder près de nous. Ben c'est une forme de « je te laisse partir tout doucement et je prends confiance à la personne en qui je te confie ». Parce qu'il faut avoir quand même une sacrée confiance à une personne qu'on connaît ni d'Eve, ni d'Adam » (E2, 29/02/23).</p> <p>« Et par rapport à d'autres crèches, ici maintenant on a eu beaucoup de, déjà ben nous on a eu le temps de se faire à la puéricultrice que la petite elle allait avoir, on a établi un contact de confiance » (E5, 22/03/23).</p> <p>« Et après ben j'ai pas été, je n'ai même pas pleurer comme certaines personnes, pourtant c'est pas que je suis sans cœur mais j'étais vraiment en confiance totale. Ben je crois que c'est vraiment les 1 mois qui ont fait que voilà ben comme si on les connaissait, comme si [prénom de l'enfant] avait déjà été à la crèche depuis 1 mois » (E5, 22/03/23).</p> <p>« Ça m'a rassurée oui, je suis partie vraiment sereine quoi » (E5, 22/03/23).</p> <p>« Et puis, le fait d'avoir les familiarisations et tout ça, je trouve que c'est bien aussi parce que avant même d'avoir notre enfant dans le service, on a déjà fait connaissance, on sait à qui on transmet notre enfant et ça je trouve que c'est bien de faire ça. Parce que tout le monde me dit « wow c'est beaucoup hin. Moi j'ai jamais vu ça. » Et ben oui c'est beaucoup, mais je trouve que ça a du sens » (E4, 17/03/23).</p> <p>« Mais donc ici, la crèche, je ne connais pas du tout, je ne connaissais pas du tout le personnel et donc je trouve que c'est bien de pouvoir apprendre à les connaître et elles dévoilent aussi un peu, ben j'ai des enfants, j'ai pas d'enfants » (E4, 17/03/23).</p> <p>« Oui parce que arriver le premier jour de crèche et déposer mon bébé et ne pas savoir à qui je le dépose, ben je n'aimerais pas » (E4, 17/03/23).</p>
<p>Constater les bienfaits pour le milieu familial que son enfant vive à la crèche les principes éducatifs basés sur le modèle d'action Loczy permet également de les accepter par adhésion.</p> <p>« Non, j'étais très contente franchement. Comme ça elle pouvait bien bouger, comme ça entre guillemet, elle peut s'exprimer aussi, bouger, apprendre des petites expériences, aussi monter à quelque chose de plus haut comme ça, ça va l'habituer quand il est avec nous dans le lit » (E1, 23/02/23).</p>
<p>Percevoir une continuité entre les pratiques éducatives parentales et institutionnelles permet d'accepter par adhésion les principes éducatifs de la crèche.</p> <p>« Ben moi le fait qu'ils laissent l'enfant en autonomie, moi je trouve que c'est bien parce que ça fait pas un enfant assisté, si elle arrive pas à faire ça</p>

maintenant, ben quand elle sera prête et qu'elle le fera, ben c'est qu'elle saura le faire. [...] Fin voilà ici, nous à la maison, elle sait monter dans le fauteuil et elle sait descendre et elle y est arrivée par elle-même » (E5, 22/03/23).
« [...] c'est un lieu où je me dis, ben oui en fait on est sur la même longueur d'onde et je me dis " ça va, je suis pas dans le faux quoi " » (E4, 17/03/23).
ACCEPTER PAR RECHERCHE DE SOUTIEN
Vivre une première expérience parentale amène le parent à mettre en place des pratiques éducatives de la crèche dans son milieu familial, et donc à accepter par recherche de soutien.
« Et donc je voyais que ses jeux ne lui plaisaient plus. Mais alors je leur ai demandé "c'est avec quoi [prénom de l'enfant] qu'elle joue ici le plus souvent ?". Et elles me disaient qu'un bol de chez Ikea, une cuillère... Et là on fait la même chose parce que eux, je me dis qu'ils aient vu des enfants développés et qu'ils sont dans ce milieu là depuis X années et que moi c'est mon premier enfant , ben je me dis c'est mieux... Donc oui je demandais des fois les jeux... » (E5, 22/03/23).
« Ben des bols à empiler, des cônes avec les anneaux, les boules sensorielles, une tasse avec une cuillère... Des bouteilles avec des pâtes dedans et le bruit et toujours avec transparence pour voir d'où vient le bruit. Donc ça j'ai refait à la maison » (E5, 22/03/23).
Vivre une première expérience parentale en étant éloigné de sa famille contribue à accepter les pratiques éducatives de la crèche par recherche de soutien.
« Une aide dans quelle mesure, dans la mesure où pour moi c'était tout nouveau un bébé . Je n'ai pas mes parents ici, je n'ai pas de famille, donc je ne sais quel jeu un enfant... je ne sais pas quels aliments un enfant mange , à quel jeu il doit jouer, ce qui est fait pour un bébé etc... Pourtant à la crèche , quand je viens ici je sais capter des choses et voir comment les puéricultrices font avec les bébés et ça m' aide aussi » (E7, 07/04/23).
« Sinon moi je vous dis ça fait 10 ans que j'ai pas vu un bébé. 10 ans que je n'ai pas vu un bébé ça veut dire que [prénom de l'enfant] pour moi c'est, on appelle ça comment encore, c'est un évènement nouveau . Donc c'est comme si je renaisais avec [prénom de l'enfant] avec lui j'apprends des choses nouvelles que je ne connaissais même pas » (E7, 07/04/23).
Etre proche de sa famille et vivre une deuxième expérience parentale amène le parent à se sentir soutenu par les pratiques éducatives institutionnelles, liées aux principes éducatifs de la crèche comme celui de liberté de mouvement.
« Maintenant, elles ont mis le module avec les petites marches et le toboggan, ben moi je trouve ça génial parce que [prénom] elle sait monter les escaliers mais elle sait pas les descendre. Et moi à la maison, j'ose pas encore l'aider à lui faire descendre les escaliers, elle les monte mais j'ai pas encore réussi

<i>parce que j'ai quand même toute une volée d'escaliers » (E4, 17/03/23).</i>
ACCEPTER SOUS CONDITIONS LES PRATIQUES INHABITUELLES
Se sentir libre de choisir ses pratiques éducatives parentales permet d'accepter sous conditions les pratiques éducatives inhabituelles de la crèche.
« Du moment qu'on me le demande pas de le faire [donner à manger sur les genoux], moi ça me va » (E2, 29/02/23).
« Je vais dire ça comme ça, c'est elle qui gère quoi. Au final, moi je ne dois rien faire, c'est pas moi qui suis impactée, c'est elle » (E2, 29/02/23).
S'assurer que les besoins importants à leurs yeux soient comblés chez l'enfant permet d'accepter sous conditions les pratiques éducatives inhabituelles de la crèche.
« Parce que du moment où elle est nourrie, c'est tout ce que je demandais » (E2, 29/02/23).
« Donc oui je vois bien, je l'entends, la petite elle mange bien donc pas de problème » (E2, 29/02/23).
Se sentir écouté contribue à accepter sous conditions les pratiques inhabituelles de la crèche.
« En été, elle sait très bien qu'elle doit mettre la petite à l'intérieur, alors que pour les siestes, j'ai donné l'autorisation de la mettre dehors, parce que c'est génial la sieste à l'extérieur. Et elle sait, en été, il fait plus frais à l'intérieur, donc elle doit la mettre à l'intérieur » (E2, 29/02/23).
ACCEPTER LES PRATIQUES INHABITUELLES SOUS LA CONTRAINTE
Recevoir des explications à ses questionnements concernant les pratiques éducatives vécues comme inhabituelles permet de comprendre les fondements de ces pratiques sans nécessairement y adhérer.
« Alors au départ on se dit « oh dommage, ça peut être sympa ». Ben en fait, et la réponse est tout à fait logique hin. Comme ils ont des modules pour grimper, ben du coup il y a la jupe ben quand on va grimper ça va rester coincé, où des fois c'est trop étroit, donc elle peut plus vite se blesser » (E2, 29/02/23).
« Parce que je ne comprenais pas comment les enfants restaient pieds nus dans la crèche, dans l'enceinte de la crèche quoi. Je me disais ils jouent peut-être ils peuvent avoir des chaussettes, ils peuvent avoir des trucs quoi. Ils m'ont dit « non ça sert à rien » (E7, 07/04/23).
« Elle me dit "mais non, il peut pas attraper froid jusqu'à l'âge de 2ans, 3 ans " elle m'a dit, je ne sais pas. Parce qu'il a une couche de froid quand il est bébé. C'est pour ça qu'à la crèche, ils restent pieds nus » (E7, 07/04/23).

« Mais ils m'ont dit que ça servait à rien parce qu'il n'attrapera pas froid par la plante des pieds. C'est aussi pour qu'il puisse bien marcher » (E7, 07/04/23).
Comprendre les fondements conduit à accepter sous la contrainte les pratiques éducatives de prime abord inhabituelles.
« Ah si il y a moyen de négocier [ironie], je la ramène en robe, ils la changent avec les vêtements de réserve qu'il y a ici qui est un pantalon, elle passe sa journée en pantalon, je viens la rechercher et je la remets en robe » (E2, 29/02/23).
« Alors les trucs interdits , c'est pour les petites filles , c'est les robes » (E2, 29/02/23).
« Oui. J'ai même pas osé dire non en fait. [...] Non j'ai dit oui, je peux pas dire non en fait » (E7, 07/04/23).
Ignorer les fondements des principes permet également d'accepter sous la contrainte les pratiques éducatives de prime abord inhabituelles.
« Chercheur : Et vous savez pourquoi on donne à manger sur les genoux et pas sur la chaise ? Parent : J'ai pas demandé. Je ne sais pas » (E5, 22/03/23).
« Ca c'est imposé le repas comme ça » (E2, 29/02/23).
Accepter sous la contrainte les pratiques inhabituelles du milieu d'accueil contribue à se sentir « dérangé ».
« À chaque fois on m'appelait et c'était un peu ça qui me dérangeait , on m'appelait à chaque fois. [...]. Il passe la journée à pleurer , il pleure, il faut penser à venir le rechercher » (E7, 07/04/23).
Rencontrer des divergences entre leurs pratiques éducatives et celles de la crèche amène des parents à se sentir dérangés et à accepter sous la contrainte les pratiques inhabituelles du milieu d'accueil.
« Je ne sais pas vous savez mais les jeunes femmes c'est du genre ils se disent "c'est l'enfant ça ira peut-être mieux avec sa maman ou bien..." il faut que vous veniez récupérer l'enfant peut être pour donner...". Mais moi je pense que l'enfant doit pleurer. Parce que comme nous-mêmes, quand il y a une séparation , on pleure. Donc ça signifie pas forcément que l'enfant est au plus mal point. Donc l'enfant, lorsqu'il y a une séparation, si l'enfant pleure sur 1, 2, 3 jours il va plus pleurer . C'est un peu comme quand on sèvre le bébé du sein . Il a des nuits agitées, mais c'est pas pour autant qu'on lui redonne le sein, non. Après même pas une semaine , après 4 jours il s'habitue . Il sait que « bon ça je peux voir mais je n'ai plus droit à ça ». Donc moi je pense que, mais je pense qu'ici ils ont un peu peur de ça : quand le bébé pleure , surtout dans la période d'adaptation en fait » (E7, 07/04/23).
« J'ai dit je pense qu'un enfant doit pleurer , ça ne veut pas forcément dire qu'il est malade. S'il se sent pas bien c'est qu'il pleure parce qu'il est plus avec la personne qu'il a l'habitude d'être, il se sent en insécurité » (E7, 07/04/23).

« Mais moi je pense que pour qu'il s'adapte, c'est comme j'ai sevré mon fils du sein, je l'ai sevré en 3 jours. Il a pleuré, il a eu des nuits agitées pendant 3 jours, mais le 4 ^{ème} jour lui-même il touchait juste ma poitrine mais plus rien » (E7, 07/04/23).
Accepter sous la contrainte des pratiques de la crèche nécessitant de prendre le temps amène le parent à se sentir « ennuyé ». Avoir accompagné son enfant dans la crèche amène le parent à se sentir rassuré.
« Mais elles prennent quand même le temps d'accueillir correctement l'enfant et c'est vrai qu'autant parfois quand on est pressé et qu'on doit attendre ben ça fait chier, mais d'un autre côté ça me rassure parce que je me dis même s'il y a un parent derrière on va prendre le temps d'accueillir mon enfant » (E8, 26/04/23).
Accepter les pratiques inhabituelles du milieu d'accueil dans son milieu familial sous la contrainte de l'enfant amène le parent à vivre un désaccord entre ses pratiques éducatives initiales et celles modifiées à la demande de l'enfant.
« Ben moi au début ça été un peu compliqué, c'est que moi [prénom de l'enfant] je l'ai toujours fait manger dans sa chaise et eux ils la faisaient manger sur elle. Et moi maintenant, [prénom de l'enfant], elle veut plus manger dans sa chaise » (E5, 22/03/23).
« Ben moi, [prénom de l'enfant] depuis qu'elle est petite en fait moi, il y a pas de... Fin je suis une maman assez carrée sur le ménage et moi je ne vais pas donner un biscuit qui miette par terre. Si [prénom de l'enfant] elle mange quelque chose, c'est à sa chaise, à table. Voilà, en plus moi j'ai un chien donc le chien il est à sa hauteur donc il sait facilement voler les choses en main. Donc pour éviter tout ça, voilà [prénom de l'enfant] elle va faire tomber le truc, elle va le remettre dans sa bouche donc moi c'est dans sa chaise. Et ici [prénom de l'enfant] ils ont toujours donné sur elle et moi [prénom de l'enfant], un moment j'ai remarqué qu'elle me disait non dans sa chaise et quand je la prenais sur moi, elle mangeait » (E5, 22/03/23).
« Ben en fait c'est même pas qu'elle demande, mais sinon elle ne mange pas. Elle dit non » (E5, 22/03/23).
« Ben je la prends directement sur moi. Je le fais pour qu'elle mange parce que je sais bien que [prénom de l'enfant], si on la contrarie un petit peu, ben elle arrêtera de manger » (E5, 22/03/23).
« Pour moi un enfant qui mange c'est dans une chaise et pas dans mes bras » (E5, 22/03/23).
« Ben j'ai l'impression que je retourne en arrière au lieu d'aller en avant. La prochaine étape normalement, c'est que [prénom de l'enfant] elle passe sur une petite chaise » (E5, 22/03/23).
« Ben c'est la suite des choses en fait. C'est comme si [prénom de l'enfant] maintenant, [prénom de l'enfant] ben elle est passée dans son lit et parce que elle fait pas ses nuits, je la prends dans mon lit quoi. Non. C'est revenir en arrière. Moi [prénom de l'enfant] elle passe pas ses nuits, ben je me lève de mon lit et je vais dans le salon avec elle. On va pas dans mon lit. Donc on ne va pas revenir en arrière. On est passé de cododo au lit, c'est pas pour revenir en arrière, voilà » (E5, 22/03/23).

Accepter les pratiques inhabituelles du milieu d'accueil dans son milieu familial sous la contrainte de l'enfant amène le parent à les accepter par adhésion.	
Contextualisation : « Chez nous , l'enfant est obligé de toujours mettre des chaussettes , de mettre des collants chaussettes ... » (E7, 07/04/23). Contextualisation « Oui en dessous de son pantalon pour qu'il attrape pas froid » (E7, 07/04/23). « Non, c'est [prénom de l'enfant] qui est venu avec cette envie. Chaque fois que je lui mettais, il enlevait » « Donc à chaque fois que je les mettais il enlevait donc je me suis dit, bon... peut-être parce qu'ici j'arrive le matin et on lui enlève il se dit "pourquoi à la maison elle doit toujours me garder avec ça ". Il faisait qu'enlever » (E7, 07/04/23). « Mais ma mère elle était, elle ne comprenait pas. Chaque fois elle me disait « mais pourquoi tu lui enlèves les chaussettes ? » à la crèche il le fait tout le temps là-bas, pourquoi il va venir à la maison il va porter des chaussettes ? Non non, il ne peut pas attraper froid. Et ça c'est un plus que j'ai reçu ici, moi je ne savais pas hein. J'étudie dans la santé mais je ne savais pas » (E7, 07/04/23).	
ACCEPTER EN APPARENCE LES PRATIQUES INHABITUELLES	
Craindre le jugement des professionnels contribue à faire croire à une acceptation des pratiques inhabituelles	
« Ben déjà que j'amène une cape, mais en plus de ça, j'allais imposer moi de donner à manger à ma fille sur une chaise. Ca allait à faire oui, pour la chiante ! Clairement » (E5, 22/03/23). « Et c'est ça, c'est ça qu'on l'a déjà dit une fois ou deux en rigolant mais on leur a jamais dit « non non arrêtez de le mettre dehors, faites ci, faites ça ». On veut pas être les parents chiants non plus donc ça aussi c'est important » (E3, 08/03/23).	
S'être déjà senti jugé par un professionnel engendre une situation empêchant le parent à s'opposer davantage aux pratiques éducatives de la crèche et/ou d'amorcer une discussion concernant les pratiques qui leur posent question.	
« Non, parce que j'ai pas envie de me faire passer pour la maman chiante. Et que voilà, une fois... Fin voilà, une fois il y avait eu une tâche sur un vêtement [prénom de l'enfant] qui n'était pas partie et j'avais amené une cape, parce que j'avais dit « vous sauriez lui mettre ça ? ». Et [prénom de la puéricultrice] m'a dit « on me l'avait jamais faite celle-là. Maman maniaque », qu'elle m'avait dit » (E5, 22/03/23).	
Craindre le conflit contraint les parents à accepter en apparence les pratiques inhabituelles.	
« J'ai dit oui mais au fond de moi c'était non. J'ai pas voulu entrer en conflit » (E7, 07/04/23).	

Craindre l'isolement de son enfant contraint les parents à accepter en apparence les pratiques inhabituelles.	« Non c'était pas une obligation, mais il faut se mettre à la place de l'enfant, tous ses copains vont dehors. Vous pensez vraiment qu'on va dire « ben il va rester à l'intérieur ? ». Il va être triste ! Donc on préfère qu'il soit dehors avec ses copains , même quitte à tomber enrhumé ou avoir mal à la gorge que de rester à l'intérieur et être triste parce que nous ce qu'on veut, c'est que notre enfant soit content. Donc voilà, donc nous on leur a jamais dit « ne le mettez pas dehors » (E3, 08/03/23).
Percevoir que la négociation n'est pas possible contraint les parents à accepter en apparence les pratiques inhabituelles.	« Ah si il y a moyen de négocier [ironie], je la ramène en robe, ils la changent avec les vêtements de réserve qu'il y a ici qui est un pantalon, elle passe s journée en pantalon, je viens la rechercher et je la remets en robe » (E2, 29/02/23).
Considérer les professionnels comme des personnes ayant de l'expérience contraint les parents à accepter en apparence les pratiques inhabituelles.	« Elles font ça depuis 10 ans. De nouveau, ce que je dis, elles ont plus l'habitude que nous avec les enfants. C'est pas parce que on n'est pas d'accord sur une façon d'interagir avec "aller dehors, pas dehors", que c'est la mauvaise façon, donc voilà on ira jamais à leur rencontre à ce niveau-là » (E3, 08/03/23). « Ben comme je dis, de nouveau, on a la confiance et on trouve ça choquant d'un côté mais de l'autre côté "on se dit de toute façon elle le fait avec tout le monde, qu'elles continuent comme ça ". Dans le sens où ils ont de l'expérience , elles savent ce qu'elles font » (E3, 08/03/23).
Percevoir un pouvoir des professionnels sur les pratiques éducatives amène les parents à se sentir forcés de les accepter en apparence.	« Oui. J'ai même pas osé dire non en fait. [...] Non j'ai dit oui, je peux pas dire non en fait. [...] Elle m'a... au début même calmé, elle m'a dit " je vous assure " j'étais là "oui" mais pas oui » (E7, 07/04/23). « Ah oui et elle m'avait dit ça [prénom de la puéricultrice] « on avait laissé la porte ouverte comme ça ils peuvent rentrer et sortir ». Elle m'avait dit ça ouais. [...] Moi j'ai rigolé, j'ai fait « ah c'est bien, s'il a froid il rentre alors » qu'est-ce que tu veux que je dise » (E6, 31/03/23).
REFUSER	
Choisir une crèche pour ses principes éducatifs ne met pas à l'abri de malentendus entre ses pratiques éducatives et celles du milieu d'accueil.	

<p>« [...] je pense que... à un moment donné je disais à [Christiane] “arrête de la prendre dans les bras”. Parce que je pense que l’affect “amie” avec nous, l’expérience, a fait qu’elle la cajolait, [prénom de l’enfant] a été un bébé qui a eu beaucoup besoin d’être dans les bras » (E8, 26/04/23).</p> <p>« Et donc à un moment donné pour le détachement du bébé il faut un peu la laisser pleurer à certains petits moments. [...] Elle était là “non mais je ne veux pas la laisser pleurer”. Fin voilà l’affect faisait qu’à un moment donné quand un bébé pleure en permanence pour le groupe c’est lourd aussi et si on sait qu’elle va arrêter de pleurer quand on la prend dans les bras on se dit que ça va être un moment de répit pour tout le monde. Le problème c’est quand on rentre dans un cercle où elle sait que si elle pleurait elle allait être prise dans les bras et elle avait la volonté de tenir très longtemps. C’est un peu ingérable pour tout le monde à un moment donné » (E8, 26/04/23).</p> <p>« Je repense à un désaccord que j’ai eu avec, fin un désaccord entre guillemets, où ça a été un peu difficile à transmettre au moment où [prénom de l’enfant] avait difficile. Moi j’ai allaité quand même [prénom de l’enfant] pendant 1 an et dans ce que j’observais dans ses feuilles de rythme à la crèche, je pense qu’à un certain moment le matin elle avait faim et elle pleurait de faim » (E8, 26/04/23).</p>
<p>Bénéficier d’un pouvoir de décision quant à la mise en place de pratiques éducatives institutionnelles perçues comme inhabituelles amène le parent à se sentir respecté.</p>
<p>« C’est là que nous on est étonné parce que nous les faire dormir, on a pu refuser. Elle nous avait posé la question et on avait refusé dès le début » (E3, 08/03/23).</p> <p>« Voilà, on préférerait pas. On préférerait pas parce que c’était à toutes météo, donc qu’il fasse beau ou qu’il fasse froid. C’est frustrant de se dire qu’il fait 8 degrés, nous on n’a pas envie de rester dehors et les enfants ils sont en train de dormir dehors. Mais voilà, c’est un concept » (E3, 08/03/23).</p>
<p>Se sentir forcés d’accepter une pratique éducative jugée inhabituelle amène les parents à se sentir insécurisés. Se sentir insécurisé amène le parent à surveiller les professionnels.</p>
<p>« Parce que par exemple il était écrit dans le projet “est-ce que vous accepté de faire dormir votre enfant à l’extérieur” j’ai dit “pardon ?”. En plus moi qui avait fait une dépression et tout ça. Mais même avec le deuxième aussi, avec [prénom du 2^{ème}] j’ai dit non. Alors moi elles ont insisté parce qu’elles disaient pour le grand “oui mais il dort pas, on sait plus quoi faire. On le couvre bien, on le met dans le balcon”. Mon mari me dit “mais ils sont malades, mais ça va pas ? ” (E6, 31/03/23).</p> <p>« Non non non non elle le proposait tous les jours, elle a insisté pour que j’accepte. Et avec mon mari il avait une peur de justement de ouais ils vont le faire en cachette. Mais franchement je crois pas qu’ils l’ont fait parce qu’on a jamais rien vu. Mais mon mari des fois quand il finissait plus tôt il partait plus tôt exprès mais sans prévenir je disais « ça va je vais appeler la crèche » et il me disait “ non non t’appelles pas “ je disais” arrête hein” il me disait</p>

<p>“non non non surprise “ vous voyez ? Parce qu’il avait tellement peur que, qu’on le faisait dormir dehors parce qu’il dormait pas le grand et franchement non on a jamais rien attrapé mais pour [prénom du 2^{ème} enfant] pareil [prénom d’une des puéricultrices], la grande » (E6, 31/03/23).</p>
<p>Refuser une pratique inhabituelle initialement proposée par les professionnels amène le parent à sentir les professionnels contrariés.</p>
<p>« Elle me dit « ouais mais » au début hein « franchement il dort pas bien ce serait bien j’ai dit « non [prénom de puéricultrice] franchement » « je comprends pas » et ça les énerve quand on dit non » (E6, 31/03/23).</p>
<p>PROPOSER</p>
<p>Se situer dans une forme d’acceptation par choix contribue à demander des réunions pour faciliter la communication.</p>
<p>« Mais sinon oui je trouve que quand c’est des choses plus importantes et plus profondes [...] entre guillemets que juste ” il a mal dormi, elle a mal aux dents” c’est mieux d’avoir un moment à part de ces moments-là » (E8, 26/04/23).</p> <p>« Et j’ai demandé à un moment donné d’avoir une réunion, on a eu nous 2 réunions en dehors du service alors avec, y avait une réunion avec l’assistante sociale et l’infirmière. Parce que j’avais l’impression que je n’arrivais pas au moment des échanges à faire passer ce que j’avais envie de faire passer. Il y avait des problèmes d’interprétations, fin voilà. [...] j’avais peur de faire passer de manière plus négative alors que c’était pas du tout le but, c’était de trouver des solutions communes » (E8, 26/04/23).</p> <p>« Il y avait les autres parents puis c’est parfois un peu... enfin je me sentais triste de savoir ça, donc je recevais pas forcément bien quand on me disait « ta fille elle a pleuré toute la journée » fin voilà c’est pas agréable donc je revenais à la maison et j’étais triste. Donc plus, moi j’ai demandé une réunion plus pour mettre à plat les choses pour pas qu’il y ait de quiproquo, de malentendus. Moi en fait ce que j’avais vraiment peur c’était plus qu’on stigmatise ma fille. Même si j’avais entièrement confiance au professionnalisme entre guillemets de l’équipe hein c’est pas ça. Mais à un moment donné j’avais peur qu’on la stigmatise en disant « [prénom de l’enfant] est là, elle va encore pleurer toute la journée ». Fin un peu se dire que c’est encore la casse-pieds qui arrive quoi. Et ça ben j’ai pu le verbaliser parce que c’est pas forcément quelque chose qu’on ose dire entre 2 portes comme ça » (E8, 26/04/23).</p>
<p>Mobiliser les outils pédagogiques véhiculés par la crèche contribue à proposer des solutions.</p>
<p>« Fin voilà moi mon hypothèse en tant que maman quand j’observais les feuilles de rythmes c’était ça. Parce que ma maman me faisait des feuilles de rythmes aussi quand elle la gardait un jour par semaine. Et je comparais, j’observais les feuilles de rythmes. Et d’ailleurs quand je suis arrivée à la réunion j’ai dit « voilà à tel moment elle a faim, après elle pleurait » et de voir à quel moment ça se répétait. Je repérais en fait sur la feuille de rythmes à chaque fois que c’était plus compliqué, c’était le moment où elle avait d’habitude le bibi à la maison » (E8, 26/04/23).</p>

« Et je pense que lui donner le bibi à ce moment-là aurait solutionné » (E8, 26/04/23).
Proposer une solution modifiant l'organisation du service amène le parent à sentir les professionnels dérangés.
« Donc ils essayaient d'attendre entre guillemets, parce que je pense que d'un point de vue organisationnel ça leur posait problème de devoir... [prénom de l'enfant] aurait peut-être eu faim à 9h30/10h quoi » (E8, 26/04/23).
« Ça les ennuyait dans leur journée » (E8, 26/04/23).
« Et je pense que lui donner le bibi à ce moment-là aurait solutionné mais pour elles dans leur organisation , ce que je peux tout à fait comprendre, collectif du groupe, ça décalait les heures de repas . Vu qu'ils comptaient 4h, mais à la maison [prénom de l'enfant] elle était pas dans les 4 heures machin, voilà » (E8, 26/04/23).
Sentir les professionnels dérangés suite à la proposition d'une solution amène le parent à se sentir insécurisé.
« A un moment donné il y a quand même des fois où ça a été fait et puis finalement je vais dire... [Rosie] a commencé... en fait finalement je pense que j'ai commencé à donner des bibis pour être sûre de me dire qu'elle l'avait entre guillemets. » (E8, 26/04/23).
Se sentir insécurisé contribue à modifier ses pratiques éducatives parentales.
« Mais je n'ai pas... non je ne l'ai pas fait si vite parce qu'en fait ça m'a ennuyée de me priver de mon allaitement du matin pour donner le bibi » (E8, 26/04/23).

VII. FEUILLE DE RYTHME

Nom :		Date :											
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60
7h													
8h													
9h													
10h													
11h													
12h													
13h													
14h													
15h													
16h													
17h													

Légende

■

arrivée

—

lit endormi

lit éveillé

S

sucette

repas

~~~~~

bras

~~~~~

berceau d'éveil

~~~~~

tapis

~~~~~

pleurs

~~~~~

soins/change

Bleu

Bleu

Noir

Vert

Vert

Rouge

Rouge

Noir

Noir

Heure d'éveil :

La santé :

Aujourd'hui :

Heure de retour :

Les repas :

Selle(s) :