Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Table des matières

1. PRÉAMBULE 1-0

2. PRÉSENTATION DU CONTEXTE DE TRAVAIL ET DU CHOIX DE MON SUJET DE RECHERCHE 2-0

A. LE CONTEXTE LOCAL 2-0
B. ET HORS DE MON RÉSEAU ? 2-1
C. L'IMPORTANCE DE LA MISSION DES IPE POUR LES QUESTIONS DE QUALITÉ ET DE DÉMOCRATIE 2-3
D. QUELS LIENS ENTRE CETTE QUESTION DE LA QUALITÉ ET MON RÔLE DE DIRECTEUR EN ACTION SOCIALE DANS LE CONTEXTE POLITIQUE SUISSE ACTUEL ? 2-3
E. CHOIX DU SUJET 2-5
F. PRÉSENTATION DE L'EFAJE, DE L'HIRONDELLE ET DES MOUSSAILLONS 2-7
i. L'association et son mode de gouvernance 2-7
ii. Les acteurs 2-8
iii. Organigramme 2-9
iv. L'Hirondelle et les Moussaillons 2-10

3. POLITIQUE ET GOUVERNANCE : LES LOIS ET L'ORGANISATION POLITIQUE, DES FACTEURS DÉTERMINANTS POUR DÉFINIR L'ACCUEIL DE L'ENFANT 3-0

A. LES LOIS ET LE CADRE INTERNATIONAL, FÉDÉRAL ET CANTONAL VAUDOIS 3-0
i. La CIDE 3-0
ii. L'ordonnance fédérale de 1977 3-2
iii. Laje 2006 3-2
B. LE CHOIX DE DEUX INSTANCES NATIONALES ET INTERNATIONALES ET LEUR DISCOURS SUR L'ENFANT 3-3
i. OCDE 3-4
ii. UNESCO 3-6
C. LES ENJEUX DE GOUVERNANCE EN LIEN AVEC L'ORGANISATION DES SERVICES ET LA FONCTION DES INSTITUTIONS 3-8
i. Les modèles de gouvernance, valoriser l'autonomie et les compétences locales 3-8
ii. La création d'espaces singuliers, une condition pour la démocratie 3-9
iii. l'IPE comme forum dans la société civile, un lieu de débat 3-11

4. L'ENFANCE, L'ENFANT ET SON DÉVELOPPEMENT : QUELS PARADIGMES ? 4-0

A. L'INTERPRÉTATION DU DROIT AU BON DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT 4-0
i. L'enfant dépendant de ses « besoins » 4-0
ii. L'enfant citoyen, riche de ses « compétences » 4-2
B. L'ENFANCE, UNE PÉRIODE DE VIE IMPORTANTE 4-3
i. Le statut de l'enfance et de l'enfant en mutation 4-4
ii. L'IPE comme lieu intermédiaire entre la famille et la société 4-5

5. MÉTHODOLOGIE 5-0

A. MÉTHODE DE RECHERCHE, LE CORPUS THÉORIQUE ET L'ANALYSE DES DONNÉES 5-0
B. L'ENTRETIEN COMPRÉHENSIF ET LE QUESTIONNAIRE, LE CHOIX DES THÉMATIQUES 5-1
C. LES ACTEURS 5-3

6. PREMIER AXE D'ANALYSE : LA QUALITÉ, DIFFÉRENTES DIMENSIONS, DIFFÉRENTES CULTURES 6-0

A. LES DIMENSIONS DE LA QUALITÉ 6-0
i. La dimension des orientations, la valeur de l'éducation pour la société 6-0
ii. La dimension structurelle, les moyens adéquats 6-1
iii. La dimension fonctionnelle, des relations de qualité 6-2

iv. La dimension opérationnelle, un système compétent *6-3*
B. LES CULTURES DE LA QUALITÉ 6-5
i. La qualité normative, un enjeu d'évaluation *6-6*
ii. La qualité effective, une vision intégratrice *6-8*

7. DEUXIÈME AXE D'ANALYSE : LE FAIRE SENS, UN ENJEU DÉMOCRATIQUE ET POLITIQUE DE DÉFINITION DE LA QUALITÉ 7-0

A. LA DÉMOCRATIE 7-0
B. LES NIVEAUX POLITIQUES, LEURS CHOIX ET LEUR RESPONSABILITÉ 7-2
i. A l'échelle d'un canton *7-4*
ii. A l'échelle d'un réseau *7-6*
iii. A l'échelle d'une IPE *7-8*
C. LES VALEURS, LA DIVERSITÉ ET LES GROUPES D'INTÉRÊT 7-10
D. LE *FAIRE SENS* 7-13

8. TROISIÈME AXE D'ANALYSE : LA MISE EN ŒUVRE D'UNE PHILOSOPHIE ÉDUCATIVE : UN ENJEU STRATÉGIQUE 8-0

A. L'IPE, LIEU DE DÉBAT POUR DIFFÉRENTS PROJETS 8-0
B. LA DÉFINITION DES OBJECTIFS ET DES MISSIONS DES IPE 8-3

9. CONCLUSION ET PERSPECTIVES 9-0

10. QUELQUES CITATIONS 10-0

11. INDEX DES TERMES ET ABRÉVIATIONS UTILISÉS DANS CE TRAVAIL 11-1

12. BIBLIOGRAPHIE 12-0

13. ANNEXES 13-0

1. Préambule

Lorsque que l'on parle d'éducation de l'enfance dans un accueil collectif, ce qui est proposé aux familles par les professionnels se construit selon plusieurs critères influençant des choix éducatifs. Que cela soit en lien avec une culture pédagogique institutionnelle, une forme d'éthique, une routine, des rituels, ou avec des représentations de ce que sont l'enfant et l'enfance. Tous ces éléments sont motivés par une compréhension spécifique, subjective, quelquefois située des besoins de l'enfant et de la bonne manière de faire. Ils se basent sur des expériences, des croyances, des formations ou encore une vision de ce que l'enfant devrait devenir, ils constituent une forme de « culture de l'enfance » (Rayna, Bouve, Moisset, 2009. p. 62). Ils s'inscrivent dans un système de règles et de normes et dépendent de moyens structurels et financiers.

A force de pratique et de temps, ces manières de travailler et de penser s'ancrent dans nos esprits de professionnels comme la voie la plus adéquate d'éduquer, comme une éducation qui devient « juste », « meilleure » et « éthique » (Mac Naughton G., 2005). Ceci n'est pas sans conséquences sur l'enfant. Le tout petit est dépendant de sa relation à l'adulte et à l'environnement qui lui est proposé pour se développer, apprendre et se construire. La responsabilité de lui proposer un milieu familial répondant à ses besoins relève par principe des choix éducatifs des parents et du respect de leur vie privée. Mais lorsqu'il s'agit d'accueillir l'enfant au sein de structures d'accueil extra-familiales, la question de ces choix éducatifs et des discours qui les sous-tendent comprend, pour Peter Moss (2011), une dimension politique et collective. Ces questions sont politiques car elles sont liées au rôle de l'enfant et de sa famille dans la prise de décisions les concernant, ou au traitement des différences et des inégalités dans notre société.

En effet, l'espace éducatif offert à l'enfant, les expériences et les relations qu'il va pouvoir y vivre, vont directement influencer son développement et sa façon de percevoir le monde, de s'y intégrer.
Si l'institution éducative doit être « un lieu *pour* que les enfants puissent vivre leur enfance » (Dahlberg, Moss, Pence. 2012. P.135), la question de savoir que leur proposer comme environnement et comme expériences doit être posée. D'autant plus lorsqu'il s'agit pour le jeune enfant d'évoluer dans un milieu institutionnel auquel il n'est pas préparé, ce qui le rend encore plus vulnérable. Il n'a, notamment, pas encore tous les outils lui permettant d'exprimer et de faire des choix sur ce qui lui est proposé ou sur ce dont il a besoin.

L'accueil en collectivité pose par conséquent des questions sur la qualité des services offerts aux familles. Quelles sont les réponses à offrir dans les institutions aux questions de respect des différences d'âge et de compétences, de genre, ou de différence de culture ? Quelles sont les valeurs qui vont être transmises aux enfants et pour quels objectifs ? Et quels effets et conséquences vont avoir ces objectifs sur le développement de l'enfant ?

Avec le temps, de nouvelles perspectives éducatives apparaissent. Elles proviennent de nouvelles recherches sur l'enfant ou sur sa famille, du mélange des cultures, de la diversité des populations accueillies, ou des changements dus à l'évolution des missions institutionnelles. C'est pourquoi des recherches et des travaux comme ceux menés par Peter Moss, ou ceux inspirés par la pensée de

Michel Foucault, suggèrent de remettre en question ce qui est proposé dans les services à l'enfance. Certains de ces travaux ont guidé mon travail pour ce mémoire. En particulier les travaux liant les questions de démocratie aux questions de qualité des services éducatifs. Mais aussi ceux traitant de la définition de la mission et des objectifs éducatifs des services d'accueil collectif pour la petite enfance.
Dans le cadre de cette recherche, centrée principalement sur l'accueil et l'éducation du jeune enfant (AEJE) en milieu collectif dans le canton de Vaud, ce travail abordera le contexte politique actuel, quelques principes de gouvernance qui y sont pratiqués, ainsi que les choix possibles de définition de ce que sont l'enfant et l'enfance.

Comme nous le verrons plus loin, au sein de l'EFAJE[1] la pression mise sur la création de nouvelles places d'accueil se fait sentir autant que les besoins de rationalisation des coûts. Les charges augmentant avec l'accroissement du nombre de structures collectives, un processus de rationalisation financière y est développé. Il conduit mon réseau à centraliser les tâches administratives, à mettre en place des procédures de fonctionnement et de contrôles des budgets. Si la vision administrative dont découle ce processus est clairement affichée par les dirigeants du réseau, la vision éducative et la vision de l'enfant, qui devraient être la source de la mission sociale ainsi que des objectifs des services, ne le sont pas. De nouvelles institutions sont donc créées, sans qu'il n'y ait eu de réflexion, encore moins de débat sur leurs objectifs. L'absence de missions claires et d'objectifs bien définis fragilise le développement ou la garantie sur le temps de la mise à disposition de moyens adéquats, tant en personnel hautement qualifié que structurellement. Dans ce contexte, il y a, à mon avis, une mise en danger de la qualité de l'accueil collectif liée à la pression exercée par des considérations économiques et administratives. Cette pression pourrait en effet nous pousser à développer de simples places de garde, détachées d'une réflexion sur le sens de ce qui y est proposé aux enfants et sur les conséquences que cela pourrait avoir sur leur futur.
Je vois ici un réel risque de développer, « à la va vite », un service de garde qui, par manque de reconnaissance des enjeux et par manque de moyens, ne puisse pas répondre aux questions importantes liées à l'accueil collectif telles que nous les avons abordées en début de chapitre.

Dans ce but, il s'agit pour moi d'étudier dans ce travail de master une démarche philosophique différente, telle qu'elle est proposée par certains chercheurs impliqués dans le milieu de l'enfance. Cette démarche est intégrée, située et démocratique. Elle a pour finalité « d'ancrer » l'enfance comme une période de vie nécessitant autant d'attention que l'âge adulte. Elle nous invite à tenir compte des responsabilités et des intérêts des différents acteurs concernés par l'accueil collectif, ainsi qu'à considérer l'enfant comme un citoyen en devenir et non comme un être non fini.
L'accès à cette pensée critique m'offre, en tant qu'acteur co-responsable de définir les services à l'enfance d'une région[2], une nouvelle forme d'ouverture et de choix. Qu'est-ce qui est juste, mieux et

[1] Nom du réseau d'accueil de jour regroupant la quasi-totalité des communes du district du Gros-de-Vaud, ainsi que celle du Mont-sur-Lausanne, rattachée au district lausannois. L'acronyme EFAJE signifie *Association d'entraide familiale et d'accueil de jour de l'enfant du Gros-de-Vaud et environs*.
[2] Le terme de *région* fait ici référence à l'EFAJE, en tant que territoire politique et administratif. Il sera régulièrement utilisé comme tel dans ma recherche.

éthique lorsque l'on parle d'éducation ? Il n'y a pas une seule manière de voir les besoins liés à l'accueil de l'enfant, plusieurs connaissances peuvent être mobilisées, plusieurs types d'acteurs sont à rencontrer, plusieurs objectifs reposant sur une diversité de valeurs peuvent être déterminés. Reste à savoir lesquels, comment et avec qui les choisir.

2. Présentation du contexte de travail et du choix de mon sujet de recherche

a. Le contexte local

Depuis quatre ans, je suis directeur d'une garderie et de deux unités d'accueil pour écoliers administrées par le réseau EFAJE. Ces deux structures se trouvent dans le Gros-de-Vaud. L'Hirondelle à Bercher propose un accueil préscolaire et une unité d'accueil pour écoliers et les Moussaillons à Saint-Cierges, une autre unité d'accueil pour écoliers.

Ces institutions ont été créées sous l'impulsion de la loi sur l'accueil de jour vaudoise de 2006 (LAJE). Ce texte de loi contraint en effet les collectivités qui souhaitent être subventionnée par l'Etat à se réunir en réseau d'accueil de jour[3]. Cette subvention et la mise en commun des ressources de plusieurs communes ont généré une impulsion à la création de nouvelles garderies, qui n'auraient probablement pas vu le jour dans des localités isolées de quelques centaines d'habitants. Créé il y a sept ans, ce jeune réseau a dès lors développé un grand nombre de places.
De cinq cents places d'accueil offertes lors de sa création, cette association de trente-et-une communes offre aujourd'hui mille cinq cents places réparties entre un service d'accueil familial de jour, cinq garderies et neuf unités d'accueil pour écoliers (dont la plus importante reçoit cent huit enfants par jour)[4].

Pour une région rurale, ce changement de « culture » de l'accueil représente une petite révolution. En effet, alors que les familles de la région devaient trouver des solutions de garde informelles pour leurs enfants (grands-parents, voisins, etc), elles ont aujourd'hui accès à plusieurs institutions pour la petite enfance (IPE).
Cette soudaine transformation des modes d'accueil de l'enfant est probablement bénéfique pour le développement d'une région dont la plupart des nouveaux habitants sont originaires des villes et y travaillent. Ces jeunes familles sont souvent habituées à de tels services.

Par contre, les coûts que doivent supporter les collectivités locales pour financer ce développement et les services offerts par les structures existantes posent problème. En effet, si durant les premières années de fonctionnement de ces institutions, leur coût était en bonne partie couvert par les aides au démarrage de la Confédération, ce n'est plus le cas aujourd'hui. L'Etat, par la FAJE, participe à hauteur de quinze pour cent des coûts, le reste est à la charge des communes pour une moitié et des familles pour l'autre[5].

Dans ce contexte, la gestion des coûts devient une réelle préoccupation. Les communes commencent à vérifier si les charges sont bien gérées de manière optimale, plus particulièrement celles dédiées au personnel éducatif. De fait, ces charges constituent huitante-cinq pour cent des frais de

[3] Pour plus d'information sur les réseaux vaudois, vous pouvez consultez le site de la FAJE, http://www.faje-vd.ch
[4] [5] Chiffres transmis par la direction administrative du réseau EFAJE

fonctionnement des structures d'accueil, l'enjeu est donc de taille. La pression est mise sur le management des ressources et sur les taux de remplissage des structures. Une tension réelle entre la demande de place d'accueil par les familles et le sentiment de devoir en limiter le coût devient perceptible dans mon travail au quotidien. Alors que la structure administrative de l'EFAJE grandit, elle étend son contrôle sur les moyens mis à notre disposition pour effectuer notre travail. Si c'est administrativement une bonne solution, le risque est qu'un flou en termes d'objectifs pour nos services mène à une évaluation inadéquate de ces moyens. En effet, des moyens inadaptés ne nous permettraient pas de répondre aux demandes spécifiques des familles et des enfants. Cela interroge par conséquent sur la durabilité de la qualité des prestations offertes aux familles.

Par exemple, la direction de l'EFAJE laisse encore « libre » aujourd'hui les directeurs[6] de structure de choisir le niveau de formation du personnel éducatif, pour autant qu'ils respectent le minimum fixé par le cadre légal. Or plus les éducateurs sont formés, plus leur salaire est élevé. A l'Hirondelle et aux Moussaillons, onze des treize postes pédagogiques nécessaires à l'accueil des familles sont tenus par des professionnels au bénéfice d'une formation sociale de niveau tertiaire (HES ou ES), pour un au bénéfice d'un Certificat Fédéral de Capacité (CFC) ainsi qu'un d'auxiliaire éducatif en cours de formation tertiaire. En se référant au cadre structurel édicté par le canton[7], mon employeur pourrait m'imposer d'avoir trois professionnels auxiliaires et trois CFC pour sept professionnels disposant d'une formation tertiaire. Une telle composition du personnel représenterait une réelle diminution de la qualité et de l'efficacité des moyens à dispositions pour notre service éducatif. Car, comme nous le verrons dans ce travail, les questions qui se posent aujourd'hui dans les services éducatifs sont de plus en plus complexes. Elles requièrent, pour y répondre, des compétences humaines, mais aussi conceptuelles et théoriques bien maîtrisées de la part du personnel éducatif et des directions d'IPE. La formation du personnel représente donc un critère important lorsqu'il s'agit d'offrir des services de qualité aux familles.

Ces questions ne se posent pas uniquement pour mon réseau, mais également en Suisse ainsi qu'à l'étranger.

b. Et hors de mon réseau ?

De nombreuses études montrent que les milieux de l'accueil et de l'éducation de l'enfant (AEJE) en Suisse comme à l'étranger sont soumis à cette tension entre le nombre de places créées et le besoin de maîtriser les coûts. Partout le besoin en places d'accueil est grandissant, ce qui conduit à la création de nombreuses structures d'accueil extrafamiliales. Dans le canton de Vaud, le nombre de places proposées en institutions pour l'enfance (IPE) est passé de 7'600 en 2006 à 13'500 fin 2013 (Rapport FAJE 2013). Bien qu'il soit aujourd'hui largement démontré que l'offre en place d'accueil

[6] Par souci de lisibilité, le langage épicène ne sera pas utilisé dans ce travail au profit de l'utilisation du masculin. Ce choix est également fait dans le sens d'un appel à valoriser notre métier auprès des hommes, malheureusement sous-représentés dans le champ professionnel de la petite enfance, dans les écrits, mais aussi sur le terrain…

[7] Pour plus d'informations sur ces normes, vous pouvez consulter le site du canton de Vaud, http://www.vd.ch/themes/vie-privee/enfance-et-jeunesse/accueil-familial-de-jour

Rapport-Gratuit.com

rapporte plus qu'elle ne coûte à la société (Mackenzie Oth, 2002 ; OCDE, 2012), la pression sur les coûts de ces modes de garde est très forte, tant de la part de certains milieux politiques que de celle des familles. Si la nécessité de développer les structures d'accueil n'est plus remise en question politiquement, il en va autrement des conditions de développement de ces places et de leur coût.

En Suisse, les normes d'accueil et plus particulièrement les taux d'encadrement, sont régulièrement remis en question afin de faire diminuer ces coûts. L'Office Fédéral des Assurances Sociales a publié un rapport, dont la conclusion est que le potentiel de réduction du coût des places de crèche réside dans le contenu et la flexibilité des directives et des réglementations (OFAS, 2009). De là à faire le lien avec la motion déposée par Frédéric Borloz « Accueil préscolaire : trop de normes tuent les normes simplifions les ! », il n'y a qu'un pas Cette motion, déposée en 2009 par le groupe libéral – radical au Grand Conseil Vaudois, demandait par exemple une déréglementation du temps de travail hors présence enfants pour les éducateurs. Elle s'attaquait également aux taux d'encadrement des enfants dans les structures.

En février 2014, la population du canton de Genève a refusé de justesse par 56,3% de non (De Weck, 2014) une proposition de partis de droite visant à augmenter de 20 à 30% le nombre d'enfants par professionnel en crèche, tout en diminuant les exigences en matière de formation.

En plus de ces pressions sur l'encadrement, certains décideurs de cette région voudraient s'immiscer dans les choix éducatifs pris par les équipes éducatives. En effet, les directeurs de mon réseau se sont dernièrement vu refuser par nos responsables politiques le droit de faire des camps avec les enfants en argumentant que cela ne relève pas de notre mission, mais de quelle mission parlent-ils ?

Les éléments amenés dans ces premières pages m'inquiètent, ce qui se retrouve également dans les travaux de divers autres chercheurs. Nous verrons que ceux-ci craignent de devoir bientôt faire face à des pressions sur la qualité des prestations offertes aux familles, ou de ne plus être entendus lorsqu'il s'agira de réévaluer les moyens à notre disposition pour leur développement.

A ces éléments contextuels s'ajoute l'arrivée en Suisse d'un label qualité destiné à valider « les bonnes pratiques » éducatives dans le champ de l'accueil de l'enfance (QualiIPE)[8], sans que n'a eu lieu un débat sur ce que devrait être la qualité pour les acteurs concernés. Quels sont les critères qu'il faudrait remplir pour être « labellisé » ? Pour quels objectifs ? Qui servent-ils, les enfants, les parents, les financeurs ? Qui va les valider ? Quelle répercussion auront les critères appliqués sur le présent et l'avenir des enfants ? Pourront-ils servir de référence pour revendiquer une baisse des moyens mis à la disposition des IPE ?
Si tel devait-être le cas, les familles, les professionnels concernés ou les collectivités locales n'auraient plus prise sur les objectifs éducatifs des IPE. Le risque serait dès lors de devoir uniformiser, voire standardiser nos pratiques éducatives, au détriment d'une actuelle diversité de pratiques et de cultures propres à chaque institution ou réseau d'accueil.

[8] Pour plus d'information à ce sujet, http://www.netzwerk-kinderbetreuung.ch/Home/P46q1/?id=6A082E41-0B5A-9F9A-789EA3037666C31E&method=objectdata.detail&lang=fr

c. L'importance de la mission des IPE pour les questions de qualité et de démocratie

Dans l'institution, les enfants et les adultes sont en constante relation au travers de multiples interactions. Quelle doit-être la qualité de ces interactions, quelles expériences et découvertes doivent-elles favoriser ? Quelle est la méthode à utiliser pour quels objectifs pédagogiques ? L'apprentissage du calcul, l'expression de soi, le respect ou l'esprit de compétition ? La propreté ou l'estime de soi ? Les enfants et leurs parents doivent-ils être écoutés et pouvoir participer à la définition des règles et des projets institutionnels ou plutôt suivre, voire subir ce qui leur est proposé ? Quid des autres membres de la collectivité ? Quelle place doit-on leur faire, quelle est leur place et leur responsabilité au sein de l'IPE ?
Les opportunités d'expériences et d'apprentissages sont immenses, il faut faire des choix, ou du moins donner un sens aux pratiques et aux expériences privilégiées au quotidien. Pour ce faire, la première partie de la question est de savoir à quels objectifs répondent ces expériences, ce qui passe par la définition d'une mission institutionnelle. La deuxième partie de la question est de savoir qui devrait réfléchir et définir les référentiels indiquant ces missions, ces objectifs et ces méthodes pédagogiques.

La Confédération Suisse se limite actuellement à reconnaître l'importance de réglementer et de poser les questions de sécurité, d'hygiène ou de normes d'encadrement comme conditions de base à un accueil de qualité (COFF, 2008). Nous verrons plus loin qu'il en va de même pour le Canton. Ce dernier ne devrait-il pourtant pas imposer des objectifs ou des directives pédagogiques aux réseaux et aux institutions ? Ou cette réflexion devrait-elle plutôt refléter ce que veulent les professionnels, les familles ou les politiques d'une région pour les services à la petite enfance dont ils sont acteurs ?
Ce travail de recherche examinera par conséquent cette question des objectifs et des référentiels pédagogiques, plus particulièrement leur définition, sous l'angle des processus et des acteurs politiques à mobiliser pour y parvenir.

d. Quels liens entre cette question de la qualité et mon rôle de directeur en action sociale dans le contexte politique suisse actuel ?

Les institutions d'accueil extra-familiales sont dépendantes des politiques publiques. Au niveau financier bien sûr, pour ce qui concerne les subventionnements et certaines normes, mais également en ce qui concerne les orientations que pourraient prendre les services éducatifs au niveau de leur mission ou de leurs objectifs.

Lors d'un cours d'analyse stratégique des politiques publiques suivi dans ma formation, l'ex-Président du conseil d'Etat genevois Charles Beer[9] nous a rendus attentif à l'importance de comprendre les enjeux politiques actuels, afin de pouvoir inscrire notre action dans les politiques sociales en Suisse. Il nous a montré que les Etats sont aujourd'hui en concurrence non seulement avec les multinationales, mais également entre eux. Ils ne bénéficient plus de budgets en augmentation constante, ils

[9] Propos relevés lors du cours d'Analyse Stratégique organisé par Thomas Straub, le 19.11.2014

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

cherchent à faire augmenter les rentrées fiscales plutôt que les dépenses. Ils sont de fait contraints à rationaliser leurs prestations et « à faire preuve de stratégie pour concilier les intérêts ». Charles Beer nous a fait remarquer que cette tendance à rationaliser et à économiser, conduit notre société, à remettre en question les principes de politiques sociales acquis, en acceptant de plus en plus le principe d'inégalité.

Or, malgré l'augmentation des besoins liés aux inégalités sociales, aux questions environnementales ou de vieillissement de la population, les Etats font aujourd'hui des plans d'économies. Et ce indépendamment de la réalité économique du pays ou des régions. A cela s'ajoute, selon Charles Beer, une augmentation importante des démarches de contrôle de la part de l'Etat, sur le fonctionnement de l'Etat lui-même, mais aussi sur celui des institutions. Ceci donne naissance aux contrats de prestations ou aux audits, basés selon Beer sur une vision *populiste* de recherche permanente de la faute, lorsqu'il s'agit d'accorder ou non un soutien.
Cet argumentaire de la faute est également présent lorsqu'il s'agit de parler de responsabilité privée des familles vis-à-vis de l'accueil des enfants. En gros, en Suisse, vous faites des enfants, assumez-les ! Le 3 mars 2013, le peuple suisse s'est prononcé sur l'article constitutionnel sur la politique familiale[10]. L'article a été accepté par une majorité de 54,3 % des citoyens, mais rejeté par 13 cantons sur 23. Il aurait obligé la Confédération et les cantons à encourager les mesures permettant de concilier la vie familiale et l'exercice d'une activité lucrative ainsi que la vie familiale et la formation. Les cantons auraient été tenus de pourvoir en particulier à une offre appropriée de structures de jour extrafamiliales et parascolaires faute de quoi la Confédération aurait eu la compétence d'édicter des directives à l'échelon national.

Il me paraît également intéressant de relever à ce stade un autre élément concernant le développement des structures d'accueil collectives. Thomas Straub, chargé de l'organisation du cours d'analyse stratégique, a fait un parallèle entre les phases de développement des différentes institutions sociales. Il a relevé que, comme cela avait été le cas pour les institutions spécialisées auparavant, les IPE sont aujourd'hui dans une étape de construction du tissu institutionnel, en termes de couverture du territoire et des besoins. Thomas Straub nous a rendus attentifs au fait que la prochaine étape serait une mise en concurrence de ces institutions par l'Etat, dans le but de rationaliser les coûts et de contrôler les prestations. Cela pourrait se faire par l'introduction de contrat de prestation ou de labels…

C'est dans ce contexte que se développent aujourd'hui les institutions de la petite enfance. La modification des structures organisationnelles des familles, ainsi que les politiques « d'employabilité » menée par les Etats dans un contexte de globalisation, (Humblet, 2008. p.200) provoquent une augmentation du besoin de prise en charge sans pour autant qu'il y ait plus d'enfants (et par conséquent de familles contribuant à l'impôt). Autrement dit, il y a plus de bénéficiaires des prestations de l'Etat, pour une rentrée fiscale qui, elle, n'augmente pas. Il n'y a dès lors pas

[10] L'ESSENTIEL EN BREF. Office fédéral des assurances sociales. Votation populaire fédérale du 3 mars 2013. OUI à l'article constitutionnel sur la politique familiale. Récupéré le 03.02.2015 sur http://www.bsv.admin.ch/dokumentation/gesetzgebung/00092/03236/index.html?lang=fr

d'émergence d'une réelle politique publique dans ce domaine. Le financement des structures d'accueil se retrouve ainsi en concurrence avec les autres domaines du secteur social, plus d'acteurs doivent pour ainsi dire se partager le même gâteau !

Charles Beer relève que si les politiques familiales sont établies au niveau fédéral, les politiques sur le thème de l'enfance sont décidées au niveau des cantons. Elles y sont considérées comme des problématiques structurelles plus que sociales et y sont traitées comme telles.
L'exemple vaudois vient étayer ce constat. En effet, la nouvelle organisation de l'Etat vaudois place le champ de la petite enfance sous la responsabilité du Département des infrastructures et du personnel de l'Etat de Vaud (DRIH). C'est peut-être la raison pour laquelle le débat se limite actuellement à décider de l'emplacement et de la taille des structures d'accueil plutôt que de chercher réellement à en définir les missions. C'est peut-être aussi pour la même raison que, comme nous le verrons dans le troisième chapitre traitant des cadres légaux applicables aux milieux de l'enfance, les normes cantonales vaudoises se limitent à définir le cadre structurel des institutions, sans aborder la question des contenus pédagogiques ou des missions institutionnelles.

Pour conclure, le Président de Pro Helvetia nous a fait remarquer que, dans le contexte évoqué ci-dessus, les directeurs d'institutions sociales sont en permanences confrontés à ces logiques financières ou à ces changements de vision liés à la mission de l'Etat. Il est pour lui important que nous définissions nos pratiques et nos problématiques de direction en lien à des questions régionales, comme il est nécessaire de faire communiquer les différentes institutions d'une même commune entre elles.
Notre mission est de réfléchir aux défis posés par l'accueil institutionnel. Nous sommes responsables de poser le débat et de déterminer les partenaires à inclure dans notre démarche en particulier les familles. Charles Beer relève pour finir qu'en tant que directeurs, nous sommes *dépositaires de la démocratie et de ce qui est proposé dans les institutions.*

e. Choix du sujet

Afin d'orienter ma démarche, voici un rappel de ce que nous venons d'aborder :

- Le contexte politique et administratif local pourrait me conduire à devoir engager du personnel moins qualifié. Les représentants des collectivités locales sont « intéressés » par la définition de ce qui doit ou non figurer dans les prestations fournies par les services à l'enfance dans le but de rationaliser les coûts (comme l'organisation de camps par exemple).
- Au niveau cantonal, la préoccupation politique est, semble-t-il, plus axée sur une qualité structurelle que sociale, le Canton s'investit peu dans la définition d'une véritable politique publique de l'enfance. De plus, le cadre cantonal impose aux institutions des normes structurelles, il n'aborde pas les questions pédagogiques. Enfin, il est probable que les services pour l'enfance seront « mis en concurrence » avec d'autres services à la petite enfance de la région ou du canton dans le futur. La question de l'accueil et de l'éducation des enfants au niveau des politiques sociales fédérales est absente, malgré l'offre ponctuelle d'aides au démarrage des institutions.

- Notre représentation de ce que sont l'enfant et l'enfance, a une implication directe sur la pédagogie, sur les réponses données aux questions des familles ou sur les moyens déployés pour y répondre. Une définition, partagée par la population et les collectivités locales, de ce qui peut être considéré ici comme une culture de l'enfance, n'existe pas pour l'instant. Actuellement, seuls les professionnels portent la responsabilité de cette définition.
- Les directeurs d'institutions sont dépositaires des processus démocratiques et de ce qui est proposé par leurs institutions en termes de prestations. Ils ont un rôle à jouer dans la définition des enjeux institutionnels. Ils ont la responsabilité de définir et d'inclure les partenaires au niveau local, pour participer à ce débat.

Ce travail va aborder ces points comme une base de réflexion, jouant un rôle important dans la définition des conditions générales actuelles de fonctionnement de certaines structures d'accueil, telle que celle qui m'emploie. Des questions politiques seront également abordées dans les prochains chapitres par la lecture de ce qui existe au niveau législatif en Suisse ainsi qu'à l'étranger.
Pour ce qui est des référentiels pédagogiques et des questions de qualité, deux recherches en cours au niveau national et international seront présentées, avec une attention particulière portée aux aspects traitant de la démocratie dans l'institution, comme facteur d'une garantie de qualité.
Mais commençons déjà par noter que le cadre actuel auquel sont soumis les IPE dans le canton de Vaud ne dit rien de la qualité des expériences vécues par les enfants dans les services. Or, nous verrons par la suite ce que Rayna (2010) appelle les « critères fonctionnels » de la qualité, à savoir que les méthodes et contenus pédagogiques doivent également être explicités. Les objectifs, les valeurs ou les croyances guidant les institutions et les pratiques éducatives ne font pas partie du débat public. Chaque acteur, politiques, professionnels ou familles, semble « courir » pour son propre intérêt. En admettant, comme Charles Beer, que les directeurs d'IPE sont responsables des processus démocratiques et des contenus éducatifs proposés dans les institutions, ce travail explorera ce qu'il serait possible de mettre en place pour défendre et développer une éducation de qualité.

Dans un contexte de rationalisation des coûts ou de labellisation de structures d'accueil collectives, la définition des conditions cadre pour la prise en charge de l'enfant et des projets d'accueil qui vont en découler, me paraît de ce fait centrale. Il est question ici de la vision politique d'une collectivité, portant sur l'accueil de la petite enfance de sa région.

Quelle est la vision de l'enfance dans cette région ? Quelle est la mission de l'institution, selon quelles valeurs et sur quels principes est-elle définie ? Qui en sont les acteurs et quel est leur rôle ? Les processus à mettre en place pour déterminer le sens des actes professionnels, ainsi que ceux permettant de définir les moyens et les objectifs nécessaires à un accueil de qualité deviennent essentiels. Il en va de même pour leur évaluation.
Dans son intervention sur les acteurs et les enjeux du système de santé en Suisse[11], Stéphane Rossini a abordé la question de la qualité et de son évaluation. Pour le Président du Conseil National, les

[11] Propos relevés lors du cours de Politiques Sociales et Sanitaires organisé par Jean-Michel Bonvin, le 21.11.2012

critères de qualités destinés à évaluer un service social doivent être créés par les acteurs du terrain. C'est à eux de montrer leurs besoins et non aux représentants des politiques cantonales ou fédérales de définir leurs propres objectifs. Il s'agit ici, pour le parlementaire, d'éviter d'une part une forme d'*aliénation,* d'instrumentalisation des institutions par les politiques pour atteindre des buts qui ne leur appartiennent pas. Et, d'autre part, d'éviter de fixer des objectifs dont les effets sur les bénéficiaires des services ne seraient pas mesurés.

Par conséquent, le sujet abordé dans ce travail portera également sur l'étude des objectifs applicables aux services d'accueil de l'enfance de la région. Cette recherche présentera différentes visions possibles de l'enfant, de l'enfance et de son accueil en milieu collectif. Un lien sera fait entre ces visions et les questions de qualité des prestations, de l'importance des processus démocratiques lors de leur définition et de leur conséquence pour l'enfant. Certains critères en lien avec cette question de qualité seront donc évoqués.
En effet, nous verrons plus particulièrement celui qui relève l'importance de développer, au sein des structures collectives, un processus participatif de définition des objectifs et des missions institutionnelles. Cette démarche, intégratrice et démocratique, est particulièrement soutenue par les recherches entreprises dès la fin des années nonante par Peter Moss. Il y invite les différents acteurs en rapport avec l'IPE à réfléchir, ensemble dans l'institution, autour des questions liées à l'enfant. En intégrant les représentations, les attentes et les besoins de chacun, cette démarche rassemble les représentants des collectivités locales, des familles (enfants et parents) et des professionnels dans une réflexion critique et collective du sens des cadres éducatifs proposés dans les IPE.
A la recherche d'un intérêt pour une telle démarche dans le cadre de mon activité professionnelle, j'ai choisi pour la partie « terrain » de ce travail, de me concentrer sur la question des représentations, des besoins et des attentes d'acteurs politiques de la région.

f. Présentation de l'Efaje, de l'Hirondelle et des Moussaillons

i. L'association et son mode de gouvernance

Petit Historique de l'association :

- 1994 L'accueil familial de jour s'organise à Echallens avec 15 communes.
- 1999 L'Association ouvre sa première garderie à Echallens.
- 2002 Le réseau d'accueil en milieu familial du Mont-sur-Lausanne et celui d'Echallens fusionnent. Ce sont alors 31 communes qui travaillent ensemble.
- 2007 Pour répondre aux critères de la nouvelle Loi sur l'accueil de jour des enfants (LAJE 2006) l'Association existante est dissoute au profit d'une nouvelle Association. C'est la naissance de l'Entraide Familiale et l'Accueil de Jour des Enfants (EFAJE) du Gros-de-Vaud et environs. A cette occasion, 13 communes supplémentaires adhèrent à la nouvelle Association. Au nombre de 44, elles totalisent un peu plus de 30'000 habitants.

- 2008 la communauté d'intérêts Divesa[12] rejoint l'Association.
- 2011 à 2014 plusieurs communes rejoignent l'Association. Suite au processus de fusion de communes en cours, l'association compte actuellement 31 communes pour plus de 36'000 habitants.

Les communes et les entreprises constituant le réseau financent, conjointement avec le canton de Vaud et les familles, le développement et le fonctionnement des services d'accueil de jour. Les services sont répartis en deux groupes distincts en fonction de leur mode de subventionnement :

- L'accueil familial de jour (accueil à domicile) et les structures d'accueil préscolaires sont subventionnés « solidairement » par l'ensemble des communes du réseau sur la base de budgets prévisionnels.
- Les structures d'accueil parascolaires, sont subventionnées par les communes utilisatrices uniquement sur la base des comptes effectifs.

ii. Les acteurs

Les acteurs en relation directe avec les services AEJE pour l'Hirondelle et les Moussaillons peuvent être répartis en 5 groupes :

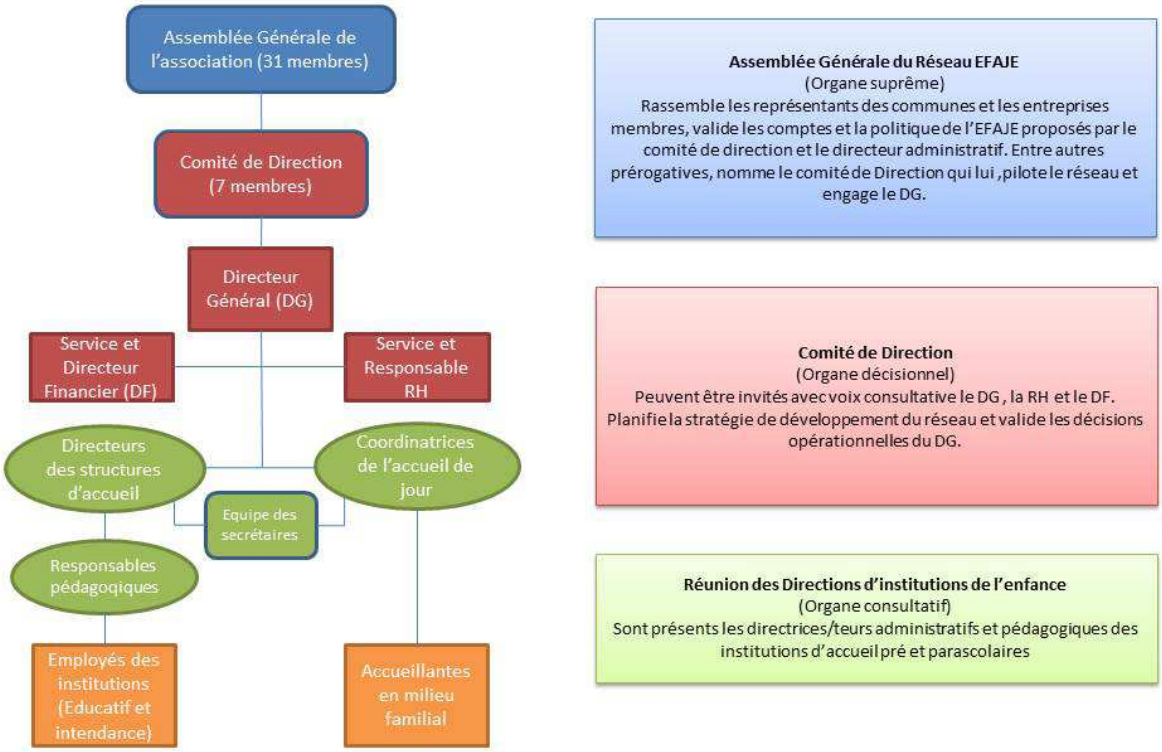
- Les familles, composées des enfants et de leurs parents. Cela représente une centaine de familles pour les trois structures d'accueil.
- Le service pédagogique et logistique aux familles, composé des éducateurs, des personnes en formation et des intendants. Cela représente treize éducatrices, 5 stagiaires, deux intendantes. Le personnel en formation est suivi par des praticiens-formateurs.
- Le service de soutien pédagogique et administratif. Les employés du service administratif de l'EFAJE, la secrétaire et le directeur administratif et pédagogique des trois structures.
- Les représentants des collectivités locales. Les membres de l'assemblée générale, soit 32 représentants des communes du réseau et des entreprises membres, les membres du comité de direction.
- Les potentiels partenaires régionaux. Ce sont les associations locales (bibliothèques, associations de développement, Conseil d'Etablissement scolaire, Association scolaire intercommunale, etc), la direction de l'établissement scolaire de la région, l'administration des communes dans lesquelles se trouvent les structures d'accueil et les commerçants et entreprises de la région.

[12] Composée des assureurs Assura Basis SA et Supra 1846 SA.

iii. Organigramme

Voici une présentation du fonctionnement de l'EFAJE inspirée de l'organigramme du réseau[13]. Mon poste est au niveau des directeurs de structures.

Réseau EFAJE (Entraide Familiale et accueil de Jour des Enfants), Gros-De-Vaud



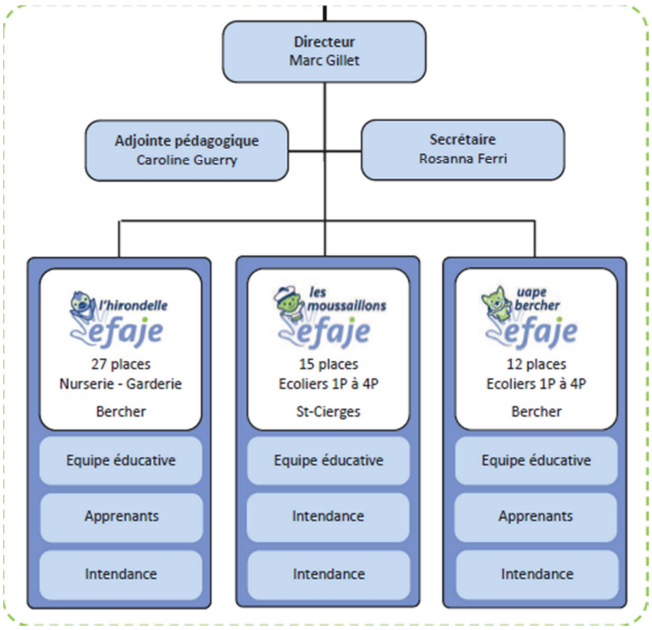
L'Assemblés Générale se réunit au minimum deux fois par année, la première pour accepter les comptes de l'exercice précédent, la deuxième pour accepter les budgets du suivant. Elle peut se réunir pour d'autres occasions, à la demande du comité de direction notamment.

Les représentants des communes (municipaux en charge des affaires petite enfance ou sociales) et des entreprises membres sont présents avec une voix délibérative. Les membres du comité de direction, les cadres EFAJE, les deux Préfets des régions concernées par l'EFAJE ainsi que la presse y sont invités.

L'accueil dans nos structures est réservé, sauf convention particulière, aux familles habitants le réseau. Pour les familles hors réseau et convention particulière, l'accueil est possible en cas de place disponible et moyennant un tarif non-subventionné. Ont accès en priorité les familles monoparentales ou dont les deux parents travaillent ou sont aux études. Les familles dont l'un ou les deux parents sont en recherche d'emploi bénéficient de conditions particulières leur permettant d'accéder au service d'accueil.

[13] Joint en annexe

iv. L'Hirondelle et les Moussaillons



Nous accueillons les enfants dès la fin du congé maternité jusqu'à la fin de la 4P HarmoS, soit environ 8 ans. Nous demandons dans les services préscolaires une fréquentation hebdomadaire d'au minimum un jour et demi et de un jour pour le parascolaire. Notre accueil est ouvert à tous, nous accueillons actuellement une enfant en situation de handicap ainsi qu'un autre enfant bénéficiant d'un soutien pédagogique spécifique lors de sa présence dans notre structure.

Chaque famille est suivie par une référente pédagogique. Au minimum un entretien par année est proposé aux familles, ainsi que différents événements collectifs tels que des soirées à thème ou des fêtes institutionnelles. Notre projet institutionnel est en cours de réalisation et sera organisé de la manière suivante :

- Un projet institutionnel mentionnant notre mission, nos valeurs et principes de référence ainsi que différentes informations sur l'environnement de l'institution et sur sa gouvernance.
- Des projets pédagogiques par secteurs, indiquant ce que les équipes ont choisi de proposer aux familles et aux enfants. Cette réflexion se fait en lien avec les connaissances théoriques à notre disposition traitant du champ de la petite enfance, avec le projet institutionnel et selon les objectifs spécifiques liés aux problématiques rencontrées sur le terrain.
- Des projets individuels par enfants dont le but est de valoriser l'enfant et sa famille en faisant ressortir leurs compétences et les moyens de les exprimer au sein de l'institution. Il s'agit également ici de mentionner ce qui est plus difficile et qui pourrait justifier une réflexion autour d'un projet de soutien à développer suite à une demande de l'enfant ou de sa famille.

Nous sommes en relation avec différents partenaires qui nous soutiennent dans l'analyse des situations éducatives, familiales ou de gestion institutionnelle que nous rencontrons sur le terrain. C'est ainsi que nous travaillons régulièrement avec le service d'appui pédagogique Partenaire Enfance et Pédagogie (PEP) et le Centre de Ressources en Education de l'Enfance (CREDE), avec la Commission d'Intégration Précoce (SESAF et CIPE), les écoles publiques (Direction, Doyens et corps enseignant), l'Office d'Accueil de Jour de l'Enfant (OAJE). Enfin, par le biais de formations collectives ou individuelles pour le personnel éducatif ou pour la direction, nous restons en contact permanent avec les écoles de formation professionnelle. Nous essayons aussi de faire référence à ce qui s'écrit au niveau de la recherche sur notre champ professionnel, notamment à l'étranger, mais aussi grâce à la Revue [Petite] Enfance éditée en Suisse Romande.

3. Politique et gouvernance : les lois et l'organisation politique, des facteurs déterminants pour définir l'accueil de l'enfant

La question de la définition des missions ou des objectifs institutionnels s'inscrit dans un cadre légal. Elle peut être abordée sous l'angle des recherches effectuées sur les questions de qualité. En Suisse, l'accueil d'enfants est régi par certaines lois fédérales et cantonales qui fixent un cadre structurel à l'accueil. En effet, dès lors qu'une institution pour la petite enfance est autorisée à accueillir des enfants dans le canton de Vaud, c'est qu'elle répond à certaines exigences structurelles et organisationnelles définies par l'Etat. Il est intéressant de relever que ces cadres légaux abordent, à leur manière, la question de la qualité des services à l'enfance ou de la démocratie. Mais avec des objectifs différents. Ce cadre vous est brièvement présenté dans la première partie de ce chapitre.

Nous aborderons dans sa deuxième partie plusieurs recherches d'organisations représentant les Etats. Elles sont actuellement utilisées comme référence en Suisse, lors de réflexions sur les questions d'accueil de l'enfant et de qualité. Ces recherches ont notamment montré, en comparaison internationale, que notre pays a encore du chemin à parcourir sur cette question d'un accueil collectif de l'enfance de qualité. Mais elles ont surtout conduit certains milieux politiques et éducatifs en Suisse à prendre conscience des problématiques soulevées par l'accueil collectif, les amenant à poursuivre leurs recherches sur l'enfance.

a. Les lois et le cadre international, fédéral et cantonal vaudois

i. La CIDE

La Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE) a été conclue aux Etas-Unis le 20 novembre 1989 puis ratifiée par la Suisse le 26 mars 1987. Dans son observation générale de 2007, le comité des droits de l'enfant relève quelques articles de la convention et quelques objectifs spécifiques afin de permettre une mise en œuvre de la convention pour la petite enfance.

Elle avance par exemple que les jeunes enfants sont des membres de la société ayant des intérêts, des capacités et des vulnérabilités spécifiques. Ils ont besoin d'être protégés, conseillés et soutenus pour exercer leurs droits. Le comité mentionne que les événements vécus par les jeunes enfants et la qualité de leurs expériences déterminent leur développement et sont donc à considérer lors de prises de décisions les concernant. La Convention doit donc conduire à l'élaboration et la promotion d'un ensemble de politiques, de lois, de programmes, de pratiques, d'actions de formation et d'études axés sur les droits de l'enfant. Cela passe, pour les Nations Unies, par « l'abandon des stéréotypes traditionnels selon lesquels la petite enfance n'est qu'une période de socialisation qui conduit un être humain immature à la maturité de l'adulte » (2007, p.3)[14].

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

[14] Pour plus d'informations sur le sujet, vous pouvez lire Anne Steudler-Zinszner, 2004. Enfant et droit d'expression. *Application de la Convention des Nations Unies de 1989.* EESP. Lausanne

Le rapport fonde son analyse sur différentes études et constats. Il reconnaît à la période de 0 à 8 ans des caractéristiques très spécifiques nécessitant une attention particulière liée au jeune âge de l'enfant. Il mentionne que cette période de vie est fondamentale à plus d'un titre. D'abord par l'importance à donner aux nombreux développements et apprentissages que doit pouvoir y faire l'enfant sur une très courte durée. Il s'agit notamment des spécificités liées au besoin d'attachement et de sécurité affective du tout petit avec les adultes qui l'entourent (parents comme professionnels de l'enfance), ainsi qu'avec ses pairs. En effet, cette sécurité ainsi que la santé physique et mentale du petit enfant vont directement influencer ses capacités de développement et d'apprentissage. Ensuite parce que les relations vécues par l'enfant se doivent d'être stables, sécurisantes et constructives afin que l'enfant soit en mesure de se développer émotionnellement et socialement pour pouvoir vivre en société. De cela dépendra sa capacité à comprendre son environnement et à en tirer des enseignements sur les lois physiques, sociales ou culturelles qui lui permettront par la suite d'interagir avec cet environnement.

Cette commission de travail fonde également son rapport sur différentes études sociales et culturelles qui montrent qu'il existe plusieurs façons de concevoir et de favoriser le développent de l'enfant. Elle relève que les différences concernant les attentes que l'on a sur l'enfant peuvent avoir une influence directe sur ce qui est proposé par les services d'éducation et d'accueil extra-familiaux. La commission des droits de l'enfant invite donc les Etats parties à aller vers une plus grande reconnaissance des droits de l'enfant et à « à se fonder sur les croyances et les connaissances concernant la petite enfance, en tenant compte de la situation au plan local et de l'évolution des pratiques, et à respecter les valeurs traditionnelles pour autant que celles-ci ne soient pas discriminatoires (art. 2 de la Convention), ne portent pas préjudice à la santé et au bien-être des enfants (art. 24, par. 3) et ne soient pas contraires à leur intérêt supérieur (art. 3) » (2007, p.4).

Les contributions de ce rapport des Nations Unies ainsi que les articles de la CIDE qui y sont liés sont donc importants à plus d'un titre. D'abord parce qu'ils reconnaissent les spécificités de l'enfant et les besoins d'attention qui en découlent. Ensuite par ce qu'ils relèvent l'importance de prendre en compte de manière locale, en « écoutant » l'enfant, les croyances et les connaissances nécessaires à penser les services à l'enfance. Cela ressort tout particulièrement de l'article 12 de la Convention. Dans le rapport précité, le comité relève que cet article donne à l'enfant le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant. Ses opinions sont dûment prises en considération dans ses différents contextes de vie. Cette reconnaissance des droits de l'enfant incite ici à l'élaboration de politiques ou à la mise en place de services, par le biais notamment d'études et de consultations.

A ce titre, Dauphin (2010) relève que la CIDE a permis un réel changement de statut de l'enfant en le considérant comme un individu à part entière. Elle relève ce qu'Alain Renaut (2002) indique comme un passage pour l'enfant des « doits à », induisant des obligations à l'égard du petit enfant de la part des adultes, aux « droits de » conférant à l'enfant des *droits-libertés* tels que le fait de faire valoir une pensée ou des opinions. Ce changement de paradigme a permis de mettre en avant l'intérêt supérieur de l'enfant en tant que norme, ce qui à terme agit comme effet régulateur des politiques publiques. En effet, toujours selon Renaut (2002), bien qu'il n'y ait pas encore de réel consensus sur ce que recouvre cette notion, « cet intérêt (…) s'inscrit dans une perspective large de l'action publique, à savoir la logique de l'investissement social » (Renaut, 2002. *In* Daupin, 2010). La CIDE favorise donc le

changement de perception lié aux dépenses en AEJE, en permettant de les réinterpréter comme un investissement pour la société et les générations futures plutôt que comme des dépenses (Esping-Andersen, 2008).

ii. L'ordonnance fédérale de 1977

Au niveau Suisse, le cadre régissant l'accueil des enfants hors de leur famille prend ses sources dans l'Ordonnance fédérale sur le placement d'enfant (OPE), datant du 19 octobre 1977 et révisée la dernière fois en janvier 2014. De manière générale, cette ordonnance indique que le placement d'enfants doit être soumis à autorisation. L'autorisation est accordée selon les critères propres à assumer l'accueil d'enfants hors du foyer familial (sur le plan de l'éducation, de l'état de santé des personnes responsables de l'accueil ou des exigences liés à leurs tâches et aux conditions matérielles nécessaires).

De fait, cette ordonnance aborde la question du cadre de l'accueil de l'enfant et de ce qui doit lui être proposé par différents articles. Elle mentionne la priorité donnée au bien de l'enfant et délègue aux autorités compétentes (qui peuvent être cantonales ou communales) le devoir de surveillance. L'article 10 est intéressant car il indique que l'autorité s'assure, par des visites régulières, que les conditions préalables à l'autorisation d'accueillir sont bien remplies. Mais il demande aussi à ce que l'enfant soit associé à toutes les décisions déterminantes pour son existence en fonction de son âge. En ce sens, il correspond aux prescriptions de la CIDE abordées précédemment.

En ce qui concerne les conditions dont dépend l'autorisation, l'article 15 transmet à l'autorité compétente la mission de vérifier si les conditions propres à favoriser le développement psychique et mental des enfants semblent assurées. Elle doit s'assurer que les qualités personnelles, l'état de santé, les aptitudes éducatives et la formation du directeur de l'établissement et de ses collaborateurs leur permettent d'assumer leurs tâches et si l'effectif du personnel est suffisant par rapport au nombre d'enfants.

iii. Laje 2006

La loi cantonale sur l'accueil de jour des enfants (LAJE) a été acceptée par le peuple vaudois le 20 juin 2006. Elle repose d'une part sur l'OPE de 1977, mais aussi sur la constitution vaudoise de 2003 qui, dans son article 63al2, indique qu'il est de la responsabilité de l'Etat d'organiser l'accueil préscolaire et parascolaire des enfants en collaboration avec les partenaires privés.

Cette loi regroupe différents objectifs dont le premier est d'assurer la qualité de l'ensemble des milieux d'accueil de jour des enfants en répondant en premier lieu à un souci de prévention et de socialisation. Elle reprend les bases de l'OPE en indiquant que toute offre d'accueil doit faire l'objet d'une autorisation et d'une surveillance. Dans cette perspective, la loi donne les bases pour l'élaboration des cadres de référence et la définition des critères et des compétences d'autorisation et de surveillance. La LAJE 2006 délègue à l'Office de l'Accueil de Jour de l'Enfant (OAJE) cette responsabilité de donner les autorisations et d'assurer les suivis de surveillance. L'OAJE, quant à lui, détermine, conformément à ce qui est demandé par l'OPE, différents critères d'ordre structurel. Il édicte un référentiel de compétence des directions de services, un niveau de formation minimum du

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

personnel, des ratios d'encadrement ainsi que divers critères tels les mètres carrés par enfant à fournir dans les institutions ou encore les règles d'hygiène et de sécurité.

La loi relève également d'une intention de tendre à une offre suffisante et accessible financièrement, d'organiser le financement et d'instituer la Fondation pour l'accueil de jour des enfants (FAJE). Cette Fondation est composée d'un conseil de fondation et d'une chambre consultative réunissant différents acteurs de l'AEJE, mais pas les enfants. Elle subventionne l'accueil collectif par le biais des réseaux, tend à l'homogénéité de l'offre sur le territoire, gère les autorisations, organise la relève des données statistiques et enfin propose des projets de développement des services.

Ce qu'il est intéressant de relever concernant cette loi en lien à mon sujet, c'est la mission de la Fondation. Alors que le premier but de la loi est d'assurer la qualité des milieux d'accueil, l'art. 41 de cette même loi, lorsqu'il énumère les tâches et les objectifs de la Fondation, indique des critères quantitatifs de développement de places d'accueil et de couverture du territoire, mais ne fait pas mention de la question de la qualité des prestations en AEJE ni du rôle de ses acteurs. Au niveau cantonal, c'est donc uniquement le cadre de référence de l'OAJE (2008) qui aborde la question de la qualité au travers des normes structurelles prescrites. Bien qu'une démarche de type consultatif existe (par la chambre consultative) pour traiter des questions liées au développement de l'accueil, d'autres questions que la couverture du territoire ne sont pas mentionnées dans les objectifs de la loi ou de la Fondation.

b. Le choix de deux instances nationales et internationales et leur discours sur l'enfant

Diverses recherches ont été menées au plan suisse et international sur les questions d'accueil de l'enfance et sur ses implications au niveau politique. Les résultats de ces recherches sont intéressants à plus d'un titre. D'abord parce qu'ils représentent une prise de position officielle sur les enjeux de l'accueil d'enfants en collectivité, qui se traduit par des recommandations argumentées, à l'intention des décideurs politiques. Ensuite par ce qu'elles fondent leurs remarques sur la synthèse de recherches menées au plan international portant sur plus de 10 ans d'observations, dans le cas de l'OCDE notamment. Egalement par ce qu'elles questionnent les principes de gouvernance politique de la petite enfance et de ce fait, du rôle des différents acteurs de l'AEJE dans la définition et l'évaluation des services. Enfin parce qu'elles prennent position sur la nécessité d'un accueil de qualité et abordent la question des missions et des objectifs des IPE.

Ce travail présente deux de ces instances qui abordent directement les questions de qualité éducative et de démocratie dans le champ de l'enfance. Il sera également fait mention de travaux qui se sont appuyés sur ces recherches et qui complètent leur éclairage. Bien que ces recherches aient été réalisées à l'intention d'Etats, elles pourraient influencer les réflexions et les démarches de qualité locales. Raison pour laquelle elles sont présentées ici.

i. OCDE

L'Organisation de Coopération et de Développement Economique a lancé son projet *Starting Strong : Early chidhood education and care* en 1998 et a publié dans ce cadre trois documents en 2001, 2006 et 2012. Les éléments abordés ici sont issus du troisième volet de cette démarche (2012), qui s'appuie notamment sur les résultats des deux premiers volets. L'étude de l'OCDE a été menée, dans un premier temps, auprès de douze pays sur une base volontaire. Elle a ensuite été élargie à huit autres pays. Bien qu'elle soit membre de l'OCDE, la Suisse n'y a pas participé. Représentée au sein du Comité de l'éducation de l'OCDE, la Suisse n'était pas représentée jusqu'en 2014 au sein du sous-comité chargé des questions de la petite enfance.

Les recherches de l'OCDE ont montré un large éventail d'effets bénéfiques observés dans les pays membres suite au développement de l'AEJE. En voici les principaux (2012, p.7):

- Un plus grand bien-être des enfants et de meilleurs résultats d'apprentissage ayant des répercussions à long terme sur la vie des individus.
- Une plus grande équité des résultats de formation des enfants, ce qui conduit à une réduction de la pauvreté.
- Un accroissement de la mobilité intergénérationnelle. C'est-à-dire que la présence de structures d'AEJE facilite l'ascension entre les classes sociales.
- Une participation accrue des femmes au marché du travail.
- Une hausse du taux de fécondité des femmes et, de fait, un meilleur développement économique et social pour l'ensemble de la société.

Ces effets sont par contre dépendants d'une condition : que les structures développées soient de qualité. En effet, il a été montré que l'accès à l'offre ne suffit pas à long terme. Ou même qu'une faible qualité aurait des effets dommageables sur le développement de l'enfant. Dans le but de développer de bonnes pratiques pour résoudre ce qu'elle considère comme un problème commun à ses membres, l'OCDE a mis en lumière cinq instruments clés permettant d'améliorer la qualité des systèmes d'AEJE. Elle a relevé ensuite pour chacun d'eux les obstacles et les difficultés qu'ont rencontrés les Etats lors de leur mise en place.

Le premier consiste à formuler de manière explicite les objectifs et les normes minimales (principalement structurelles) en matière de qualité. Ceci renforce la volonté politique et aide à répartir stratégiquement les ressources par la définition de priorités. Une telle démarche permet de développer une dynamique gouvernementale pour l'AEJE, aide à la mise en place de services cohérents et coordonnés, centrés sur l'enfant, « en partageant des objectifs sociaux et pédagogiques communs » (2012, p.12). Elle guide également les fournisseurs de services, oriente les praticiens et apporte de la clarté aux parents.
Les problèmes relevés sont ici les difficultés à trouver un consensus sur les objectifs et sur leur harmonisation entre les structures d'accueil et éducatives. Ainsi que de traduire ces objectifs en action. Et ce particulièrement en raison d'une difficulté à garantir les ressources financières et à s'adapter aux besoins locaux en matière d'EAJE.

Le deuxième instrument consiste à développer des *curricula*. A savoir des programmes pédagogiques pour les structures qui ont un effet bénéfique sur l'apprentissage et le développement des enfants et

qui favorise une mise en cohérence de la qualité des différents services. Cela guide non seulement les professionnels dans l'amélioration de leurs stratégies pédagogiques, mais aussi les parents dans la compréhension de leurs enfants. L'OCDE reconnaît par exemple l'importance de reconnaître « l'enfant comme un acteur dans l'ici et le maintenant » (Mahon, 2011. p. 2).
Comme dans le cas de la définition des objectifs, la difficulté consiste ici à trouver un consensus sur ces *curricula*, plus particulièrement sur leur évaluation. En effet, l'OCDE relève que deux « écoles » se distinguent (2012, p.7). Nous les retrouverons lorsque nous aborderons les principaux paradigmes sur la qualité. Il s'agit de celle provenant des pays anglo-saxons qui tendrait à évaluer la qualité en référence aux résultats des enfants et de celle provenant des pays nordiques qui, elle, tendrait à évaluer les professionnels sur la base des objectifs qu'ils se sont fixés.

Le troisième instrument porte sur la qualification et sur les conditions de travail du personnel. Il est ici avancé par les chercheurs que ces facteurs jouent un rôle clé dans le bon développement et les apprentissages des enfants, car ceux-ci sont dépendants de la mise en place d'un environnement pédagogique de qualité. A savoir un environnement qui favorise la participation des enfants, les interactions entre pairs et avec les adultes, ainsi que le développement de stratégies d'étayage des apprentissages. La qualité de la formation du personnel est donc ici mise en étroite relation avec le besoin des enfants d'avoir des interactions stables, stimulantes et attentives. Les conditions de travail peuvent être améliorées par un taux d'encadrement élevé et par la constitution de petits groupes d'enfants, d'une part. Par des salaires compétitifs et une charge de travail raisonnable, d'autre part. Et, enfin, par une faible rotation du personnel, appuyé par une direction « compétente et secourable » (2012, p.14), dans un environnement matériel adéquat.

Le quatrième instrument consiste à impliquer activement les parents et les collectivités locales dans les services AEJE. Pour l'OCDE, le partenariat avec les parents est essentiel pour avoir une connaissance fine de l'enfant. Leur participation à la vie institutionnelle est un facteur favorisant le bon développement socio-affectif des petits et leur adaptation à la société. Elle regrette par contre un manque de conscience et de motivation des familles, relative à l'importance de cette participation. Cela étant en partie dû au manque de temps que les familles auraient à consacrer aux structures, ainsi qu'aux inégalités entre familles ou au caractère hétérogène de leurs besoins. Mais la recherche relève également le manque d'initiatives des IPE en direction des familles.
Les mêmes difficultés sont montrées en ce qui concerne la participation à l'AEJE de la collectivité locale (au sens large : politiques, associations, services sociaux et ONG). Ces dernières sont pourtant reconnues comme un lien important entre les familles et les services, par leur assimilation à un « réseau social » de la part des familles, ce qui les rassure, en particulier les familles les plus défavorisées. Mais aussi parce qu'elles peuvent être considérées comme un « environnement » (2012, p.15) favorable à la cohésion sociale, à l'ordre public ainsi qu'une source de ressources.

Le dernier outil pour favoriser l'amélioration des services, est la récolte de données ainsi que la participation active des professionnels aux recherches menées sur le champ de l'enfance. Cet instrument permet de mettre en lien les données collectées sur les enfants, sur les professionnels et sur les programmes pédagogiques et les compare aux finalités attendues. Cela peut par exemple servir à guider les pratiques, mais aussi l'action politique. Il est intéressant de noter que différentes

méthodes de recherches sont utilisées. Les méthodes de type quantitatif sont de plus en plus répandues, par exemple pour comparer l'efficacité des programmes pédagogiques. Cependant, cette *boîte à outils pour une éducation et des structures d'accueil de qualité* insiste sur l'importance de mener conjointement des recherches de type qualitatif, car elles jouent « un rôle essentiel pour éclairer les pratiques à la lumière des valeurs locales et de la démocratie » (2012, p.16). Ces différents types de données ont notamment pu montrer les différences de politique « petite enfance » entre les pays membre de l'OCDE. Si certains ont mis l'accent sur la promotion de la qualité, d'autres ont choisi de mettre la priorité à un accès à une place de garde à moindre coût.

En conclusion, les auteurs de cette recherche insistent sur les difficultés lorsqu'il s'agit de développer des services de qualité. La première est la difficulté à justifier une augmentation des dépenses publiques pour les enfants et ce malgré les preuves évidentes de rentabilité pour la société. A leur avis, c'est dû principalement au fait que les enfants ne votent pas. Ils n'ont par conséquent que peu de lobby pour les défendre. Mais cela serait dû également au fait qu'il n'est pas encore dans les « mœurs » des politiques d'utiliser la recherche pour étayer leur discours, ce qui pourtant contribuerait à leur sensibilisation sur le sujet.
Si le fait de faire référence aux recherches pourrait donc contribuer à simplifier les processus d'élaboration des politiques publiques, il n'en reste pas moins que le « jeu » politique consistant à plaire aux électeurs à court terme reste prépondérant (2012, p.20). En effet, selon l'OCDE, un AEJE de qualité porte ses fruits à long terme (par la diminution des coûts liés aux échecs scolaires par exemple), mais induit des dépenses immédiates, ce qui constitue un risque trop important pour certaines carrières politiques. Relier la politique et la recherche dépend donc pour l'OCDE d'une démarche nécessaire et volontariste.

Enfin, en résonnance avec ce que nous avons vu avec la CIDE, L'OCDE fait la distinction entre ce qui relève des aspects « structurels », plus facilement quantifiables, et ce qui relève des aspects « processus » de la qualité (cela correspond aux critères *fonctionnels* de la qualité évoqués dans ce travail). Les aspects « processus » de la qualité « influent sur le quotidien des centres d'EAJE et directement sur la qualité du programme pédagogique telle qu'elle est perçue par chaque enfant. Ces aspects sont de nature plus constructive et demandent des observations plus approfondies que pour la qualité structurelle. La chaleur et la qualité des relations pédagogiques entre les éducateurs et les enfants, la qualité des échanges entre les enfants eux-mêmes et celle des liens au sein de l'équipe pédagogique figurent parmi les objectifs de type « processus » les plus couramment cités (OCDE, 2013).

Les questions de l'impact des modes de gouvernance relevé par l'OCDE, ainsi que la place de l'enfant dans son concept de qualité, seront reprises dans les prochains chapitres.

ii. UNESCO

La commission suisse pour l'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO) a mandaté le professeur Margrit Stamm pour une étude sur l'éducation de la petite enfance en Suisse. Cette recherche réalisée dans le cadre de l'université de Fribourg, a permis de mettre en

exergue différentes lacunes liées à la prise en charge des jeunes enfants en milieu collectif dans notre pays. Les conclusions de ce travail ont notamment été formulées en référence aux travaux de l'OCDE (2006) et montrent que la Suisse fait « un score tout juste moyen en comparaison internationale » et fait partie des pays « qui n'ont pas encore de concept général de formation et d'éducation pour les enfants de moins de 6 ans. » (Stamm, M., et al. 2009. P.2). Après 2009, l'étude de l'Université de Fribourg a été utilisée pour la réalisation de différents outils en lien avec la question de la qualité de l'accueil de l'enfance. L'un d'entre eux est le *cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Suisse* (2010), qui s'annonce comme étant une base pédagogique pour l'accueil des enfants de 0 à 4 ans.

Cette étude aborde différentes thématiques liées à la l'AEJE. Nous verrons celles qui semblent plus particulièrement relever d'une question démocratique et politique. Nous reviendrons plus tard dans ce travail sur l'importance de ces enjeux, notamment sur les questions des objectifs des structures d'accueil et ce qu'ils nous disent en matière de représentation de ce qu'est l'enfance.

Les chercheurs ont relevés qu'en Suisse, si le besoin de garde pour les enfants est aujourd'hui largement reconnu, celui de proposer à l'enfant un environnement éducatif ne l'est pas. Leur hypothèse est que cela vient de la crainte de voir survenir dans l'éducation préscolaire des programmes pédagogiques destinés à inculquer des contenus scolaires. Or selon Margrit Stamm, les adultes ont la responsabilité de stimuler « délibérément la capacité d'assimilation de l'enfant … pour satisfaire à ses besoins physiques et psychiques élémentaires » (Stamm, M., et al. 2009. p.4). Cela la conduit à dire que les enfants ne doivent plus être seulement accueillis, mais qu'ils doivent pouvoir bénéficier d'un système d'éducation, de formation et d'accueil. Ce système d'éducation devrait être au centre des politiques publiques, car il pose des questions de société telles que l'équité sociale, la conciliation de la vie familiale et professionnelle ou encore l'encouragement et le soutien des capacités d'apprentissage. Les chercheurs relèvent aussi qu'il faudrait en quelque sorte privilégier une éducation permettant de *façonner* les capacités de l'enfant lorsqu'il est jeune, au risque de ne pouvoir que difficilement les rattraper plus tard.

Les scientifiques font également l'hypothèse que l'absence de conditions et de réglementation générale à toute la Suisse provient de l'hétérogénéité des cultures entres les différentes régions linguistiques suisses. Elle est également due à l'absence de statistiques au niveau fédéral. De plus, les mesures déjà mises en place concernant l'accueil de l'enfance ne peuvent être évaluées faute de recherches suffisantes et de contrôle de la qualité des institutions.
L'équipe Fribourgeoise s'inquiète également d'un personnel formé de manière inadaptée (pas de fondement pédagogique commun), peu diversifié au niveau culturel (très peu d'éducateurs issus de l'immigration) et « insuffisamment préparé aux difficultés particulières » que pose un environnement social toujours plus complexe et culturellement ou socialement très diversifié (2009, P.7).

En ce qui concerne les questions de gouvernance, Stamm et ses collaborateurs relèvent que la mise en place d'un cycle élémentaire préalable à l'entrée en primaire est un pas intéressant. Il a permis de valoriser un concept d'apprentissage commun qui profite tout particulièrement aux enfants possédant les meilleures compétences de base. Par contre, pour ceux ayant des lacunes de développement, qui

sont souvent des enfants issus des classes sociales les plus défavorisées, le programme d'apprentissage et la formation des enseignants sont insuffisants. La recherche montre en effet que les enfants ayant fréquenté ou fréquentant les structures préscolaires en parallèle ont plus de chance de rattraper ces lacunes. Par conséquent, son étude préconise de rapprocher les institutions étatiques en charge des questions préscolaires et celles en charge de la scolarité obligatoire.

Sur le plan politique enfin, l'étude fait ressortir les clivages gauche-droite en matière d'accueil des enfants. La gauche est favorable au développement des structures collectives alors que la droite veut valoriser la femme au foyer. Les débats ont comporté leurs lots de « menaces » telles que le risque de *scolarisation précoce* ou d'*étatisation de l'éducation*. Elles ont, semble-t-il, cristallisé les positions et « fermé la voie à un discours impartial et fondé sur la science. Le bien-être et les besoins de l'enfant passent après ceux des partis politiques et des groupes d'intérêts » (2009. P.9).

Cette question des discours et de la référence à la science sera abordée plus tard dans ce travail, car elle est d'autant plus importante qu'elle est le fondement de l'une des mesures d'amélioration des services EAJE valorisée par l'équipe de Margitt Stamm. En effet, si la chercheuse déclare qu'il est important de passer de l'accueil à l'éducation, elle dit également qu'il faut mettre en place un label-qualité national, fédéraliser les normes structurelles telles que la formation des professionnels et étendre la durée du congé maternité pour renforcer les familles et répondre à leurs « besoins effectifs » (2009. P.10). J'aborderai donc les questions sur le changement induit par un tel curriculum, notamment sur le plan démocratique. Nous invite-t-il au changement, a-t-il pour objectif de nous permettre de « voir l'enfant » (Dahlberg, Moss, Pence. 2012. p. 148) et comment dès lors gérer localement son caractère universel ?

c. Les enjeux de gouvernance en lien avec l'organisation des services et la fonction des institutions

i. Les modèles de gouvernance, valoriser l'autonomie et les compétences locales

Comme nous venons de le voir avec le travail Stamm, il y a certains enjeux au (dé)cloisonnement des services pour l'enfance. Plusieurs pays membres de l'OCDE, dont la Suisse, continuent à maintenir un système où les services à la petite enfance sont cloisonnés entre affaires sociales et instruction publique. L'Etat vaudois, lui, place le champ de la petite enfance sous la responsabilité du département des infrastructures et du personnel de l'Etat de Vaud (DRIH) pour les institutions préscolaires et parascolaires et sous la responsabilité de la direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) pour les enfants scolarisés dès 4 ans. Un enfant passe donc d'un service à l'autre selon son âge où son agenda institutionnel quotidien… Bennett (2011) rejoint les propos de Margritt Stamm et soutient la mise en place d'un système intégré, accueillant l'enfant et sa famille de manière continue jusqu'au primaire. Cela contribue selon lui à la clarification des missions, à une meilleure reconnaissance des professionnels et à l'octroi de moyens adéquats notamment en matière de formation professionnelle. Il avance également qu'un service intégré géré par l'Etat permettrait également « l'admissibilité universelle » de manière abordable pour toutes les familles (2011, p.4).

Dollé (2014) va plus loin en relevant, pour le cas de la France, que si plusieurs communes parlent déjà de « service public de l'enfance » (2014, p.23), le service public actuel ne concerne pas les enfants non scolarisés au niveau national. Il relève par conséquent que l'Etat, qui a pourtant comme objectifs l'égalité des chances et l'équité pour tous, ne se donne pas aujourd'hui les moyens de les appliquer pour les familles ayant des enfants de moins de 3 ans. Il préconise donc la mise en place de « services publics liés à l'éducation » pour les enfants de 0 à 10 ans, englobant non seulement l'école, mais aussi les services d'accueil, de protection maternelle ou l'aide sociale à l'enfance.
Pour Rianne Mahon, ce rapprochement permettrait un renforcement du soutien gouvernemental pour des services à l'enfance qui sont reconnus comme importants (Mahon, 2011. P.2). En effet, l'Etat apporterait un soutien actif, favorisant la cohésion sociale, l'équité et la diversité (service pour tous), pour un accueil de qualité. Mais elle ajoute qu'il ne peut y avoir de diversité et d'équité qu'à la condition d'une bonne coordination entre les niveaux politiques centraux-locaux. En effet, les recherches (OCDE 2006) montrent que définir correctement les compétences entre l'Etat et les communautés locales est démocratiquement important et que « les dispositions gouvernant les rôles respectifs des gouvernements nationaux et locaux constituent une composante importante des structures de gouvernance, limitant ou améliorant les capacités de coordination globale ainsi que l'adaptation aux besoins locaux » (Mahon, 2011. P.5). Les mêmes études montrent également que, plus le système politique reconnaît et applique les principes de la démocratie, plus la définition de ces compétences sera facilitée.

Cette question de l'articulation des responsabilités et des rôles est donc essentielle pour les questions qui nous intéressent dans ce travail. Mahon relève en effet que les études sur les modèles de gouvernance, traitant de l'intégration des services au niveau gouvernemental, sont aujourd'hui bien développées. Par contre, elle note qu'il faut encore réfléchir aux enjeux posés par la gouvernance des services à la petite enfance au plan local. Tout particulièrement dans des contextes où des aménagements doivent être trouvés entre les niveaux politiques. C'est important puisqu'il s'agit de promouvoir un service de qualité et un « degré d'autonomie et de compétence locale pour faire des centres de la petite enfance des *lieux de pratique démocratique* » (2011, P.4).
En référence à cette visée, il est intéressant que ces *aménagements* soient nécessaires dans le système fédéral Suisse. Il est en effet difficilement concevable que la Confédération demande à définir ou à contrôler seule les services à l'enfance du pays; ne serait-ce qu'en respect du principe de subsidiarité inscrit dans notre constitution, incitant à une délégation des compétences aux échelons politiques les plus proches des problèmes soulevés.
Mais qu'en est-il du Canton ? C'est lui qui, aujourd'hui, est chargé des normes et de l'évaluation des structures d'accueil de jour. Peut-on déjà parler *d'autonomie et de compétence locale*, ou faudrait-il pour cela encore plus se rapprocher du « champ » politique en charge directe du développement des IPE, à savoir celui des communes et de leurs réseaux d'accueil de jour ?

ii. La création d'espaces singuliers, une condition pour la démocratie

Les éléments apportés par les questions de gouvernance, nous montrent que la question de la démocratie est un élément important de ce travail. Elle peut être définie comme une forme de système de gouvernement, reconnaissable par différentes qualités, qui la caractérise. Par exemple, la présence ou non de liberté d'expression, ou la définition de modes d'organisation hiérarchiques et de

processus électoraux favorisant le partage du pouvoir. Mais la démocratie, lorsqu'elle concerne les questions éducatives par exemple, peut aussi avoir une dimension participative. Elle devient alors une valeur, défendue afin de permettre aux citoyens d'échanger sur les questions qui les intéressent et peut alors être « considérée comme un mode d'existence, une façon de vivre ensemble » (Moss, 2011. p.2).

S'il est possible de définir la démocratie par des qualités, il est également possible de le faire pour définir un environnement éducatif adéquat. Dans ce sens, Pierre Fürter (1983) s'est intéressé à cette question de l'articulation du pouvoir comme condition déterminante pour une éducation de qualité. Pour lui, il y a un enjeu démocratique dans les rapports hiérarchiques entre les différents niveaux politiques (Etat/local), notamment en ce qui concerne la valorisation des différences culturelles, dépendant du maintien d'*une surface sociale*, « d'un espace vital à conquérir » (1983, p.8). Cela a ici un impact sur la définition d'une culture éducative, telle qu'évoquée en introduction de ce travail.
En effet, pour Fürter, la culture est située par l'espace dans lequel elle est produite et transmise sur le temps. A l'exemple d'un village, qui est « le produit historique de rapports sociaux » (1983, p.9), cet *espace vital*, quand il existe, est l'un des « piliers de notre réalité politique » (1983, p. 16), il est un élément de l'identité d'une région[15] et participe donc à sa diversité. Sa création dépend entre autres de la qualité des conditions dialectiques propres au système politique en place, ce qui situe l'enjeu démocratique. Or, toujours selon l'auteur, les rapports hiérarchiques tels que ceux qu'il peut y avoir entre un Etat et ses régions peuvent empêcher le développement d'un tel espace, au point de le remettre en question, ce qui n'est favorable ni à la diversité, ni à l'autonomie locale. Comme nous le verrons plus loin dans le chapitre 6, la participation *effective* des acteurs concernés atténue cette relation de pouvoir. Mais cette participation dépend de la création d'un *espace singulier* (1983, p.10), permettant l'articulation entre le sujet et son environnement, fruit d'une synthèse entre l'espace public (représentant le pouvoir et le savoir) et l'espace propre, l'espace local.
Enfin, Fürter relève les problèmes liés à l'articulation du pouvoir en se basant sur l'exemple scolaire. En effet, si l'école a été vécue comme un instrument de libération (réduction de la pauvreté, distanciation avec les églises et rapprochement entre les couches sociales), la difficulté actuelle de l'école à tenir compte des cultures locales fait qu'elle est aujourd'hui surtout « un instrument d'uniformisation » (1983, p.16). Il propose par conséquent de chercher à valoriser l'autonomie locale. Ceci dans le but de faire émerger de « nouvelles forces sociales », en soutenant les collectivités régionales, afin qu'elles définissent en fonction de leurs intérêts leur propre éducation pour leur « bonne société » (1983, p. 18).

Les institutions pour la petite enfance ou les réseaux d'accueil pourraient-elles être ces lieux, ces *espaces singuliers,* au sein desquels seraient débattues les questions collectives ?

[15] A prendre ici également dans sa dimension politique et administrative.

Rapport-Gratuit.com

iii. l'IPE comme forum dans la société civile, un lieu de débat

Dahlberg, Moss et Pence (2012) relèvent que la définition des institutions, de leur construction sociale (comment nous les comprenons et les percevons en termes de mission et de finalités) dépend de leur localisation. Elles sont principalement dépendantes soit d'initiatives de l'Etat soit du monde économique. Or il est également possible de les situer dans la société civile. La société civile est perçue par les auteurs comme une *sphère d'interaction sociale* entre la famille, l'économie et l'Etat (2012, p.129). C'est un espace dans lequel les citoyens peuvent s'engager dans des activités d'intérêt commun, tels que des projets sociaux, politiques, culturels ou économiques, un lieu dans lequel de multiples identités et intérêts peuvent trouver leur place. Ces acteurs interagissent alors au travers du débat et de la confrontation, ce qui relève d'un processus de construction sociale menant à produire du « sens, des décisions et de l'action collective » (2012, p.130).

En effet, les chercheurs considèrent les institutions comme des lieux politiques pouvant être soutenus par les politiques. A ce titre ils pensent que les IPE peuvent choisir d'être comprises comme « des forums publics situés dans la société civile, où les enfants et les parents participent ensemble à des projets ayant une signification sociale, culturelle, politique et économique » (2012, p.132). Ces espaces au sein desquels les représentants des collectivités et d'autres acteurs peuvent se rencontrer afin de mener en commun des projets, favorisent l'engagement pour l'intérêt de tous, et doivent donc être en mesure d'accueillir tous les enfants, indépendamment de considérations économiques, sociales ou ethniques.
Lorsqu'il évoque la question de la participation des citoyens et le lieu propice pour un débat sur l'EAJE, Moss relève que « l'idée de participation, ainsi, définit le service à la petite enfance comme un espace social et politique et, par conséquent, un espace d'éducation au sens le plus large. Toutefois, cela n'est pas évident, cela ne constitue pas une partie naturelle et intrinsèque de ce qu'est une école. C'est un choix philosophique, un choix fondé sur des valeurs »[16] (Cagliari et al. in Moss, 2011. p. 4). Même si les auteurs sont conscients que ce principe de forum relève d'un idéal, ils pensent qu'il est possible d'y tendre à certaines conditions. Premièrement en développant des outils tels que la documentation pédagogique, afin de favoriser la compréhension par les acteurs concernés de ce qui se joue dans les institutions. Deuxièmement en garantissant « les conditions d'un respect moral universel et d'une réciprocité égalitaire « (2012, p. 133). Ce que défend ce deuxième point, c'est d'une part la reconnaissance du droit pour tous de participer aux débats qui y seraient menés, enfants compris. Mais aussi d'accepter que chaque acteur ait les mêmes droits de proposition d'idée, de projet ou de sujet à débattre. Ce qui sous-entend, par le moyen du débat démocratique, le développement d'une *éthique de la rencontre* (Ibid.) fondée sur un principe d'égalité entre les acteurs et de tolérance des différences.

Mais quittons pour l'instant cette réflexion sur la politique de gouvernance de l'EAJE pour faire un détour législatif et sociologique sur ses principaux sujets : l'enfant, l'enfance et la famille. En effet, nous allons voir que le droit et la sociologie sont étroitement liés, ils contribuent tous les deux à définir comment la société perçoit l'enfant et la famille. Nous verrons également que la conception légale du développement de l'enfant et la représentation sociologique de son statut sont

[16] L'auteur désigne ici la structure petite enfance par « école », ce qui se fait en Italie.

complémentaires aux éléments apportés jusqu'ici sur les liens entre la pédagogie et la démocratie dans les IPE. Nous verrons par la suite dans les chapitres six, sept et huit, avec les représentants des communes que j'ai interrogés en entretien, dans quelle mesure cette conception légale et sociologique influence ou non leur tâche politique. Nous y verrons également ce qu'ils pensent, en tant qu'acteurs d'une collectivité locale, des principes de gouvernance démocratique et des questions de qualité évoqués dans ce chapitre.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

4. L'enfance, l'enfant et son développement : quels paradigmes ?

a. L'interprétation du droit au bon développement de l'enfant

Le *bon développement de l'enfant* est promu par la CIDE comme par la grande majorité des projets institutionnels.
Deux *paradigmes alternatifs* sont proposés par Martin Woodhead (2007) et Dahlberg, Moss, Pence (2007, 2012) pour appréhender la question du développement de l'enfant. Ils peuvent être lus conjointement, sans forcément être opposés.
Premièrement, le développement naturel ou normal, basé sur une logique de besoins universels. Deuxièmement, le développement contextuel ou culturel, basé sur une logique de compétences de l'enfant. Ces chercheurs montrent également les liens qui sont à établir entre ces deux paradigmes et la manière dont les services à l'enfance peuvent être pensés et définis, de façon située et intégrée.

i. L'enfant dépendant de ses « besoins »

Dahlberg et al. relèvent que la pensée dominante liée à l'approche du champs petite enfance est aujourd'hui tenue par les partisans de la psychologie du développement, en provenance des Etats-Unis. Selon ce modèle d'analyse, tous les enfants, indépendamment des cultures ou du pays dans lequel ils grandissent, seraient enclins à se développer d'une manière identique, répondant à des lois naturelles et à des processus biologiques universels qualifiés de *besoins*. Cette approche de l'enfant provenant de modes d'analyse et d'observation reposant sur des concepts qui se veulent universels, ont un effet décontextualisant et probablement normatif, ne laissant que peu de place à la diversité, faisant de l'enfant un être « naturel plutôt que social » (2012, p.97).
Pour Martin Woodhead, uniquement chercher à répondre aux *besoins* de l'enfant comporte un risque d'uniformisation des modes culturels de son développement. Cela revient à ignorer les différentes expériences de l'enfant, comme ses manières de jouer, de communiquer… Or, ne faire référence qu'aux besoins ne peut être qu'une démarche partielle, ne tenant pas compte de la complexité de l'enfant et comportant un risque de généraliser, voire d'universaliser le développement culturel du tout petit (2007, p.146). L'exemple des stades de développement de Piaget est donné par l'auteur. Selon lui, le cadre de Piaget est « fortement associé aux images occidentales du jeune enfant et aux objectifs visés pour son éducation. Cependant la preuve scientifique de la théorie est beaucoup moins solide que généralement admise » (2007, p.150), car elle ne tiendrait pas suffisamment compte des dimensions culturelles et sociales influençant le développement de l'enfant. De plus, Woodhead relève que cette manière de voir l'enfant et son développement pourrait régulièrement être reprise dans les discours politiques comme élément pédagogique à promouvoir, alors qu'il ne reflète pas forcément la réalité des contextes concernés, ou des conceptions locales de l'enfance, menant à une uniformisation des pratiques éducatives.

A cela, s'ajoute le fait que la notion de besoin pourrait confiner l'enfant à son droit à la protection et donc à une relation de dépendance à l'adulte. Pour Woodhead, cette recherche de concordance avec des besoins « naturels » favorise par conséquent l'utilisation d'outils d'identification de la qualité. Ces

derniers reposent sur des modèles scientifiques peu probants pour la diversité culturelle et la complexité, peu adaptés aux différents contextes, « visant à accroître la qualité des environnements destinés au développement » (Ibid.). L'utilisation de tels outils peut alors, selon Moss et ses collègues, provoquer une attente pour que l'institution produise des résultats fixés à l'avance, inspirés, par exemple, par un enfant pauvre qu'il faudrait remplir de connaissance en vue de son entrée à l'école (2012, p.151). La notion d'enfant pauvre fait référence ici à une représentation de l'enfant comme étant un être non-fini (Mayall, 2008), passif, qu'il faudrait remplir pour qu'il devienne ce que l'on attend de lui.
Ce processus visant à *identifier* la qualité plutôt que de chercher à la *définir*, conduit à l'utilisation de critères et de méthodes de recherche basées sur des faits scientifiques. En effet, une telle démarche a pour but de réduire la complexité de ce qui est observé afin de pouvoir la mesurer, puis de se rassurer en contrôlant son adéquation à une norme. Le résultat de ces mesures est dans ce cas considéré comme l'unique réalité, légitimé par son caractère scientifiquement « vrai » et envisagé dans le sens d'un lien linéaire, entre la fréquentation d'une institution et l'effet que cela pourrait produire sur le développement de l'enfant et sur sa vie à long terme.

Bien que cette linéarité soit trop complexe à démontrer, le risque est que les personnes chargées de l'évaluation des structures « identifient [souvent] la *qualité* avec les caractéristiques des institutions corrélées à des bons scores aux tests de développement » (Singer, 1993, p.438. *In* Dahlberg, Moss, Pence. 2012. p. 166). Or ceci relèverait au final de démarches reposant sur des évaluations prédictives liées au développement de l'enfant, avec ce que cela implique comme questions éthiques… notamment en termes de mise en concurrence des institutions et de définition de standards éducatifs décontextualisés. Le fait d'avoir comme seule finalité de répondre aux besoins de l'enfant ne permettrait pas, par conséquent, de développer un processus de questionnement et de recherche ayant du sens pour les acteurs concernés. Cela ne favoriserait pas non plus une démarche qui tienne compte non seulement des contextes, mais aussi de « la présence d'une importante et complexe diversité » (2012, p.160).

Un exemple de ces outils d'évaluation de la qualité sont les « guides des bonnes pratiques »[17] fondées sur les connaissances du développement de l'enfant qui, « bien qu'ils ne soient pas conçus comme des méthodes de mesures ou d'évaluation, proposent en fait des définitions de la qualité » (2012, p.167). Etablis dans le but de donner des recommandations explicites pour la pratique, ces guides ont permis de mettre en avant le bon développement de l'enfant comme principe éducatif. Il est à craindre que ces méthodes plaçant l'enfant au centre des préoccupations servent à favoriser « le développement d'un être isolé… avec cet objectif final qu'il soit un individu autonome » (1996, p. 156. *In* 2012, p. 167), vu comme indépendant et non pas comme participant d'une construction sociale continue.

Comme nous pouvons le voir, le mode de définition du développement de l'enfant et le choix éducatif qui en résulte sont intimement liés. Une perception de l'enfant centrée sur une réponse à ses besoins

[17] Tel que le Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Suisse. 2010.

peut induire la mise en place d'environnements et de pratiques pédagogiques pensées en dehors des contextes concernés, limitant l'enfant, seul, à ses besoins.
Abordons maintenant un autre paradigme sur le développement de l'enfant, remettant en question le choix d'environnements et de pratiques pédagogiques prétendument universels. Il s'agit d'un paradigme dans lequel cette fois « la production de critères est un processus de construction imprégné d'influences sociales, culturelles, politiques et morales » (2012, p.160).

ii. L'enfant citoyen, riche de ses « compétences »

Pour Dahlberg, Moss et Pence (2012), afin d'éviter les risques liés à la définition de « bonnes pratiques » éducatives, il faut pouvoir considérer cette définition comme relevant de processus sociaux et culturels, donc situés, intégrés et négociables.
Dans ce sens, ces processus doivent avoir pour sens de permettre l'émergence d'inattendus relevant d'un « discours local », valorisant la subjectivité et la différence. Cela implique de pouvoir décrire le monde par un processus de construction sociale, fait de relations, d'interactions et de participations actives. Un processus qui amène à considérer les savoirs en relation avec des contextes étant « chargés de valeurs, ce qui remet en cause la croyance moderniste en des vérités universelles et en la neutralité scientifique » (2012, p.66).

Ce processus de conception sociale peut alors être réfléchi conjointement avec une représentation de l'enfant qui le considère comme faisant partie d'un tout. Dans ce cas, l'enfant est en effet défini non seulement par des besoins et des motivations qui lui sont propres, mais aussi par ce qui se construit dans ses relations avec autrui. Cette influence des relations sur ce qu'est l'individu, ne permet dès lors plus de considérer la personne comme figée et pouvant répondre à un modèle d'attentes, ou de besoins, qui se voudrait universel. Penser l'accueil de l'enfant et les pratiques éducatives en référence à un modèle tel que la psychologie du développement perd alors son sens, et induit une remise en question de la définition de l'enfant, vu dès lors comme un être social.
Pour étayer cette proposition, Gunilla Dahlberg et Peter Moss (2007) se réfèrent aux travaux de Loris Malaguzzi, qui est l'un des théoriciens à l'origine du projet éducatif de la région de Reggio Emilia en Italie. Lors de ses recherches, Malaguzzi a avancé que l'enfant peut être vu comme un constructeur de savoir, d'identité et de culture, comme un citoyen actif et sujet de droits, « riche en potentiel, … relié aux adultes et aux autres enfants » (Malaguzzi, 1998, p.10). Dans cette vision, l'enfant n'est donc plus un être en devenir, il est un citoyen.
Ce changement de paradigme, replacé dans le contexte institutionnel et communautaire, nous permet de «passer d'un enfant conçu comme le sujet isolé d'un développement singulier, dont le lien naturel est la famille, à un enfant qui est un être social pour lequel est fait un projet politique d'accueil » (Moisset, 2009. p. 63). C'est donc bien de l'enfant citoyen que nous parlons et d'une institution qui serait pensée non pas autour de l'enfant-problème, porteur comme nous l'avons vu de besoins à satisfaire (spécifiques ou non), mais plutôt autour de l'enfant citoyen, ayant des droits. Un enfant que « l'institution ne devrait plus chercher à éveiller » (2009, p.62). L'institution serait alors pensée pour accueillir l'énergie de découverte de l'enfant, pour qu'il puisse y exercer sa citoyenneté, au contact des différents éducateurs qui le suivent, comme le personnel institutionnel mais aussi et surtout les

parents. Or, une telle conception de l'enfant et des personnes qui l'accompagnent ne serait pas possible dans un cadre orienté vers l'atteinte d'un cadre éducatif ou de normes imposés, n'impliquant pas les différents acteurs de l'environnement éducatif, enfants comme adultes, dans leur définition.

Martin Woodhead propose par conséquent de favoriser la *participation guidée* de l'enfant à des apprentissages scientifiques et sociaux (2007. p.152). Cela revient à reconnaître à l'enfant non plus seulement des besoins, mais surtout des compétences et à comprendre son développement comme *naturellement culturel* (2007, p.150).
En effet, tout en reconnaissant l'importance des processus naturels de maturation physique et neurologique, un tel concept donne à l'enfant un caractère situé dans le temps et l'espace, où l'élément humain et social prend le dessus sur le naturel, valorisant le rôle de l'enfant pour la société et lui reconnaissant des compétences utiles à tous. Par le respect de son droit à la participation, l'enfant est alors traité et écouté comme un être social et compétent, un enfant riche « en interaction avec d'autres êtres humains, un enfant coconstructeur du savoir, de l'identité et de la culture » (Dahlberg, Moss et Pence. 2012. p.108).
De plus, la reconnaissance de ses compétences permet de le faire participer aux recherches qui le concernent. Car si jusqu'ici les recherches sont menées par les adultes *sur ou avec* l'enfant, il est aussi possible de le laisser mener ses recherches *par* lui-même, ce qui lui « confère un véritable pouvoir » (2007, p.154) et renforce de fait la démocratie.

Pourtant, un tel changement de regard sur l'enfant est complexe. Car si la CIDE confère bien à l'enfant des droits tels que la participation, elle les limites dans le même temps au bon vouloir de l'adulte. En effet, pour qu'il y ait un réel changement de paradigme quant à la vision de l'enfant et de son développement, il ne faudrait pas limiter sa participation « à son âge et son degré de maturité », tel que le préconise l'article 12 de cette Convention. Ceci laisserait en effet à l'adulte le pouvoir de décider quand l'enfant est prêt à participer. Mais plutôt, en respect de l'article 3 visant « l'intérêt supérieur de l'enfant », chercher comment une *communauté d'apprenants* (adulte et pairs), pourrait soutenir le développement des compétences de l'enfant par des « modes adéquats de participation » (2007. P.156).

Enfin et pour introduire le regard sociologique apporté dans le prochain chapitre, Mayall (2008) relève que ces deux paradigmes de l'enfant riche ou pauvre ont également un effet sur la famille. En effet, selon le concept des générations, l'enfance et l'âge adulte sont deux périodes interdépendantes qui s'influencent l'une et l'autre. Sur ce principe, l'enfant vu comme pauvre impose en quelque sorte aux parents un rôle très réduit, limité à la protection et au contrôle. Alors que dans le deuxième cas, les parents sont valorisés par leur participation plus égalitaire avec l'enfant et par leurs compétences sociales et communicationnelles, ce qui est perçu par Mayall comme un rôle bien plus riche.

b. L'enfance, une période de vie importante

Selon Mayall, la sociologie ne s'intéresse que depuis peu aux questions de l'enfant et de l'enfance. Acceptant la définition de l'enfant donnée par les psychologues « comme cognitivement incompétents et donc essentiellement passifs », les sociologues n'ont longtemps pas accordé d'importance à ceux

qui étaient considérés comme des « projets de socialisation » (Mayall, 1996, p.19. *In* Dahlberg, Moss, Pence. 2012, p. 170).

Or, nous allons voir que la ratification étendue de la CIDE et le changement de vision du statut de l'enfant, sur le plan sociologique cette fois, corroborent un changement de regard sur l'enfant et sur les pratiques pédagogiques qui lui sont proposées. Comme dans le cas des questions posées par la définition du développement de l'enfant, la participation des enfants et des différents acteurs intéressés par l'EAJE aux choix qui les concernent est ici également un principe démocratique.

i. Le statut de l'enfance et de l'enfant en mutation

Certains sociologues ont observé que, traditionnellement, le jeune enfant est l'objet d'une socialisation hiérarchiquement construite du haut vers le bas, de l'adulte vers l'enfant. Les politiques éducatives et les pratiques éducatives y ont pour but de préparer l'enfant à la scolarisation, également définie selon le même mode de pouvoir. Le savoir est transmis du haut vers le bas. L'enfant est pensé comme un objet d'apprentissages, nécessitant l'apport de soins spécifiques lié à sa condition d'être *non-fini* (Mayall, 2008). Par conséquent une pratique pédagogique construite sur ce regard lui est proposée, considérant l'enfant comme un récipient qu'il faut observer et remplir, selon une logique prédéterminée par des stades de développement, comme un être « passif, individualisé et incompétent » (Dahlberg, Moss, Pence. 2012. p. 45).
Qu'elle soit préscolaire ou scolaire, l'éducation est donc ici construite par l'adulte pour répondre à sa vision de l'enfance, de ses besoins, dans une intention normalisante, permettant à l'enfant de devenir ce que la société attend de lui. La valeur sous-jacente est de permettre à l'enfant d'acquérir la maturité et la compétence des adultes. L'accent est mis sur le futur plus que sur le « bien-être » de l'enfant, dans l'ici et maintenant. Cette conception de l'enfant lui prête par conséquent un statut minoritaire, l'obligeant encore à lutter pour être écouté et non plus seulement être l'objet d'observations (Mayall, 2008 ; Musatti, 2008).

Cette constatation nous amène à aborder de récentes recherches en matière de sociologie(s) de l'enfance montrant que l'enfant devient un partenaire écouté dans la sphère familiale. La famille ne fait plus un comme auparavant, les enfants sont en effet reconnus comme un groupe social à part entière, avec leurs propres intérêts et leurs propres droits. Cela leur confère une identité sociale propre, située et construite dans « un ensemble de relations négocié activement » (Dahlberg, Moss, Pence. 2012. p. 101). L'enfant est perçu comme un agent social capable de commenter de manière compétente la société dans laquelle il grandit.
Ce changement de paradigme conduit à une remise en question éducative. Le concept de « bien-être » de l'enfant prend de l'importance, car il favorise une écoute du petit dans l'ici et maintenant, plutôt qu'une recherche attentive de réponses spécifiques à ses besoins corrélées par différentes techniques d'observation. Par conséquent, le modèle parental change lui aussi, les valeurs traditionnelles d'autorité et de vision de l'enfant sont remises en question. La prise de conscience des enjeux de l'éducation se traduit alors par une relation plus démocratique au sein de la famille. Il en résulte une perte de pouvoir pour les parents, lié à l'apprentissage d'un nouveau rôle social.

L'enfance, quant à elle, peut désormais être considérée comme une période de vie tout aussi importante que les autres. Elle mérite de ce fait la même attention. L'enfance, perçue ici comme une étape nécessaire est, pour Dahlberg, Moss et Pence, tout aussi importante que les autres étapes de la vie. Elle participe à la transformation de la société par l'influence qu'elle exerce sur le monde des adultes et est de ce fait intimement liée au contexte dans lequel elle se vit. Les enfants sont alors reconnus comme des êtres agissant dans un contexte particulier qui, aux moyens de différents modes d'expression, « contribuent à la production et aux ressources sociales » et par conséquent « ne se réduisent pas à un coût et à une charge » (2012, p. 102). Ce changement de regard nous amène à considérer que les coûts liés à l'éducation des jeunes enfants ne doivent plus être considérés comme des dépenses, mais bien comme un investissement pour la société (Esping-Anderson, 2008).

Ainsi, cette enfance active sur et dans son environnement demande de nouvelles pratiques pédagogiques. Il ne s'agit plus de trouver le moyen de faire ingurgiter à l'enfant des connaissances objectives, mais plutôt de chercher à favoriser la coconstruction du savoir, « comme étant ambigu et dépendant de perspectives, contextualisé et situé, incomplet et paradoxal et produit de diverses façons » (2012. p.109). La volonté est ici de permettre à l'enfant de créer, par la résolution de problèmes, des réponses alternatives à des constructions plus universelles et scientifiques, puis de les situer les unes par rapport aux autres afin de faire un choix. Ce changement d'approche pédagogique est d'autant plus important qu'il implique le pédagogue et l'enfant dans un processus commun visant à faire sens. Pour l'adulte, cela requiert une capacité à « se confronter aux idées, aux théories et aux hypothèses de l'enfant, avec respect, curiosité et étonnement » (2012. P.109).
Mais ce que cela implique également, c'est la mise à disposition de l'enfant (et pourquoi pas de sa famille ?) d'une palette d'expériences suffisamment riches et variées, tant sur le plan individuel que collectif et relationnel. Or, quel projet pédagogique ne cherche-t-il pas à proposer un environnement « sécurisé et sécurisant » ? Si, à l'origine, cet objectif est formulé pour le bien de l'enfant, ne pourrait-on pas par analogie le transposer dans l'intérêt de l'ensemble des acteurs concernés par l'EAJE ? Par conséquent, en référence aux travaux de Fürter, l'institution pour l'enfance pourrait-elle s'ouvrir à tous lors de la recherche de réponses aux questions qui la touchent ? Pourrait-elle ainsi être considérée comme un espace singulier ?

ii. L'IPE comme lieu intermédiaire entre la famille et la société

En se questionnant sur l'enfant et l'enfance, le regard sociologique pose également la question du rôle et des fonctions des IPE dans notre société.
En effet, comme nous l'avons vu auparavant, un mouvement d'équilibrage des relations entre l'enfant et ses parents s'opère. Selon Musatti (2008), cela aura un coût, notamment pour les familles défavorisées, fragilisées ou provenant d'autres cultures que celles qui valorisent cette recherche de relation démocratique dans le noyau familial. Ces familles n'auront pas forcément les moyens de répondre à des questions concernant l'avenir de l'enfant, impliquant « des choix ... et leurs éventuelles conséquences » (2008, p. 211). Cela sous-entend notamment les questions qui font appel à des compétences de *réflexivité,* nécessaires pour répondre à certains besoins éducatifs spécifiques. C'est le cas, par exemple, des besoins communicationnels propres à la relation démocratique entre parents et enfants. Cela concerne aussi, pour la famille, la nécessité de s'adapter aux différentes demandes éducatives formulées par les multiples milieux institutionnels que fréquente l'enfant.

« Cette intrusion de la société dans l'expérience de la parentalité demeure largement implicite mais l'action des parents est d'avantage infirmée plutôt que contenue et accompagnée » (2008, p. 212).
Cela signifie que certains modèles familiaux de comportements et d'autorités sont à reconstruire. Les parents ne peuvent alors plus que partiellement continuer à s'appuyer sur les savoirs *codifiés* par la tradition, délégitimés par ce processus de réflexivité, et cherchent par conséquent dans les institutions un soutien pour consolider leurs savoirs. La parentalité devient alors pour eux « un rôle à apprendre » (2008, p. 212).

Dans ce contexte, trois fonctions sociales peuvent être identifiées au travers de ses savoirs qui sont produits collectivement dans les murs des institutions. Elles sont le lieu de socialisation de l'enfant, entre enfants mais aussi avec les adultes. Elles deviennent le lieu de socialisation de « l'expérience parentale », entre les professionnels et les familles fréquentant la structure (2008, p. 216). Enfin, l'institution pour l'enfance favorise la cohésion sociale, notamment entre étrangers, en jouant le rôle d'intermédiaire dans une relation entre personnes qui, au début, ne se connaissent pas.
L'espace intermédiaire qu'elles offrent entre la famille et la société devient le lieu de nouvelles demandes sociales, plurielles, provenant de besoins plus ou moins exprimés, différemment ressentis, qu'il faut savoir écouter. Ces demandes sont complexes et multiples, elles concernent la famille et ne se résument pas au besoin de garde de l'enfant. L'IPE est par conséquent un lieu d'expériences, au sein de duquel une communauté crée une culture, un lieu où « des relations personnalisées impersonnelles » se vivent (2008, p.217), de sorte que créer des places pour favoriser l'accès des femmes au marché du travail ne suffit plus. Au nom de l'équité sociale, « il devient important d'offrir un très grand nombre de services visant à accueillir tous les enfants… au-delà de la demande des parents. Vice et versa… il est essentiel d'offrir une gamme variée de lieux d'accueil, capables de répondre aux différents degrés de besoins exprimés par les parents » (2008, p.219).
Musatti avance enfin l'hypothèse que cette participation démocratique de différents acteurs à la définition de leur propre culture, notamment celle des enfants, leur permettra d'avoir au sein de l'IPE une première expérience publique et positive d'eux même. Cela pourrait contribuer à la qualité de leur citoyenneté et de leurs futures expériences sociales et politiques.

Les différentes conceptions de l'enfant, ainsi que les différents enjeux relevés en lien à son accueil en collectivité, qu'ils soient politiques ou sociaux, seront repris dans l'analyse des entretiens que j'ai menés avec des représentants des collectivités publiques de ma région de travail. Le prochain chapitre va présenter la méthodologie employée pour cette démarche.

5. Méthodologie

a. Méthode de recherche, le corpus théorique et l'analyse des données

Après la réalisation de l'esquisse et les premières lectures, la première étape de ce travail a été de lire les différents ouvrages, articles et recherches récents. Une sélection a été faite d'écrits traitant des questions de qualité, de définition des objectifs ou des missions institutionnelles en lien avec les questions démocratiques dans le champ de l'accueil collectif pour l'enfance, en Suisse et à l'étranger. Puis chacun de ces documents ont été résumés une première fois, en y incluant les citations, ce qui m'a permis de ne pas conserver les ouvrages originaux trop longtemps.
Dans un deuxième temps, suite à une relecture critique de ces résumés, j'ai réalisé des synthèses par auteur. Cela m'a permis de faire ressortir les concepts qui me semblaient pertinents pour éclairer le déroulement du propos. Enfin, dans l'idée de réinterroger ce matériel pour donner une structure claire à ce travail, un choix encore plus synthétique d'idées fortes a été fait. Ces idées ont été articulées en deux parties distinctes, dans lesquelles sont abordés les apports théoriques et les résultats de l'enquête de terrain.
Dans la première (chapitres 1 à 4), vous avez pu lire le contexte théorique général de la recherche, abordant les enjeux liés au cadre politique actuel, aux modes de gouvernance ou à l'évolution sociologique des représentations de l'enfant.
Dans la deuxième partie (chapitres 6 à 8), ce sont les municipaux qui vont s'exprimer en résonnance aux propos des chercheurs. Dans ce sens et afin de respecter le volume prescrit pour ce travail de master, l'exposé des résultats de mes entretiens et la discussion analytique avec le modèle théorique, seront articulés en une seule et même partie.
Cette démarche me mènera à relire et à faire référence à ce qu'ont écrit les chercheurs, en complément des éléments conceptuels exposés dans les chapitres précédents et à utiliser ce matériel pour mobiliser et prolonger les propos des acteurs politiques rencontrés. Mais ces propos seront aussi et surtout reliés à d'autres références théoriques importantes, qui n'ont pas pu être développées jusqu'ici, afin de maintenir un équilibre de volume entre les deux parties de ce travail. Ces derniers éléments issus de différentes recherches ont été regroupés en trois axes d'analyse distincts, pouvant être mis en valeur, ou critiqués à la lecture des différents propos des personnes interrogées.

Le premier axe abordera les représentations liées à la notion de qualité, composée de différentes dimensions, mais aussi en tant que culture ou comme discours relevant de courants de pensée.
Le deuxième axe traitera des enjeux politiques et démocratiques que pose cette question de la qualité. Nous verrons qu'elle concerne différents acteurs, qu'il faudrait pouvoir écouter, à différent niveaux politiques. Ceci dans le but de se positionner collectivement et localement par rapport aux questions de l'AEJE, en particulier dans le sens d'une proposition de chercheurs présentant un processus valorisant la recherche de sens, plutôt que l'atteinte d'objectifs normatifs.
Le troisième axe considérera les questions de la stratégie et de la mise en œuvre de pratiques démocratiques telles qu'évoquées précédemment, en questionnant le rôle de l'IPE, les projets à

Rapport-Gratuit.com

mettre en place ou encore l'importante question de la définition des missions et des objectifs des institutions.
Les propos relevés traversant ces différents axes, ces derniers seront perméables, ce qui est un choix de l'auteur.
Cette réduction du corpus général m'a permis ensuite de créer la table des matières. Elle m'a aussi conduit à mettre à l'écart une partie des écrits ne pouvant être traités dans cette étude pour des questions de temps.
Il s'agit donc d'une démarche d'analyse de type qualitatif visant à établir des rapprochements ou au contraire d'écarts entre les propos des chercheurs et ceux des politiques. De plus, ce travail abordant particulièrement la question de la démocratie, j'ai souvent choisi de retranscrire les propos des interrogés dans leur intégralité, afin de leur donner le plus possible la parole dans cette recherche.

Enfin, on remarquera que j'ai préféré regrouper les citations ou les pensées qui ont étayé mes réflexions dans un petit chapitre en fin de travail.

b. L'entretien compréhensif et le questionnaire, le choix des thématiques

La technique d'entretien choisie est celle des entretiens compréhensifs semi-directifs. Développées par Kaufmann (2001), différentes techniques permettent d' « objectiver » et de rendre intelligible ce qui au départ est perçu par le chercheur comme une idée à creuser, à explorer. Pour ce faire, le sociologue propose de concevoir la recherche en se basant sur quatre concepts clés (Maulini, 2006, p.1):

1. Une théorisation fondée, ancrée, enracinée dans les faits. A savoir une démarche de questionnement basée sur l'exploration du terrain, débutant par des demandes de description du quotidien et visant à faire ressortir par la suite des informations basées sur des faits.
2. L'empathie. C'est-à-dire que les personnes interrogées ne le sont pas au hasard, parce qu'elles représenteraient une proportion suffisante de la population. Elles sont plutôt choisies pour les informations dont elles disposent. « Le sujet n'a pas toujours raison, mais il a ses raisons, qu'il s'agit de découvrir, de connaître, de comprendre ; pas de juger hâtivement, ni de réduire à quelques variables-clefs prédéterminées. » (Ibid.) L'objectif étant de s'intéresser réellement aux propos de l'interrogé pour, en quelque sorte, le comprendre et l'interroger sur sa vision du monde.
3. La saturation du modèle. Le chercheur travaille à combler tout ce qu'il perçoit comme des zones d'incertitude dans le discours des personnes interrogées, jusqu'au moment où toutes les réponses vont dans le sens des résultats attendus. Il y a alors saturation et fin du processus.
4. La preuve à long terme. La pertinence des éléments, théories ou concepts qui seraient créés à l'aide de cette méthodologie ne sont démontrables qu'à long terme, il faut qu'ils fassent leurs preuves. La méthode quantitative est quant à elle plus directe.

Le matériel théorique récolté lors de mes lectures a été utilisé pour définir la thématique et le choix des questions qui seront posées lors de mes entretiens. Elles ont été tirées soit de questions posées

directement par les auteurs, soit de mon intérêt à connaître les représentations des sondés sur des principes ou des positions défendues par ces mêmes chercheurs. Enfin, elles ont été définies en relation à une analyse préalable de l'ensemble des Procès-Verbaux des assemblées générales de l'EFAJE, retranscrites depuis 2008. L'objectif de cette analyse était d'avoir un aperçu des thèmes traités, de chercher à repérer des discours dominants ou des voix dominantes. Enfin, l'idée était également de repérer les éventuelles références qui seraient faites à des recherches scientifiques ou à des cadres légaux, lors des différents débats tenus en assemblée. Cette analyse figure également en annexe.

Afin de faciliter la réflexion des sondés, de faire varier les apports de matériel de réflexion et de laisser aux municipaux plus de temps pour réfléchir, j'ai réalisé différentes vignettes résumant les textes législatifs ou certains concepts pédagogiques. Ils ont pu de ce fait saisir plus facilement leur contenu par la lecture. Les représentants politiques ont été interrogés sur 13 thèmes présentés dans le tableau suivant, un exemplaire du questionnaire est joint en annexe à la fin de ce travail :

Résumé des questions posées dans les entretiens aux municipaux

1. La petite enfance est-elle un sujet de discussion politique dans la commune ? Sur quel thème ? Quels sont les bénéfices pour les communes de la présence d'IPE ? Que pensent-elles des coûts et qui doit les supporter ?	2. Quels sont pour les objectifs / valeurs prioritaires pour les communes en matière d'AEJE ? Un lien est-il fait entre l'articulation de ses attentes et la complexité de l'accueil ou les moyens à mettre en place ?
3. A quel niveau politique (Confédération /Etat/commune) la question 2 devrait-elle être débattue, selon quels principes de gouvernance et de responsabilités ?	4. Présentation et discussion autour des outils législatifs CIDE, OPE, LAJE. Sont-ils connus et intéressants ?
5. Prés. des travaux de l'OCDE, bénéfices de l'AEJE pour la société et conditions nécessaires pour observer ces bénéfices = qualité (Q). Cela légitime-t-il la qualité et l'intérêt politique local ?	6. Présentation de l'outil Qualité de Partenaire Enfance et Pédagogie (PEP). Connu ? Quel lien entre les dimensions de l'accueil présentées et l'éventuelle complexité de l'accueil collectif?
7. Prés. Des outils proposés par OCDE pour la Qualité en AEJE. Perception des priorités, expériences professionnelles, lien avec une politique régionale, moyens à disposition, intérêt pour les processus participatif ?	8. Présentation de Reggio Emilia. Avis sur ce concept, quel avis sur l'aspect participatif en termes de gouvernance locale, sur quelle partie du projet, quels acteurs, débat situé dans l'IPE ?
9. Perçoivent-ils une identité spécifique à leur région sur le plan culturel, économique, politique, social. L'IPE pourrait-elle valoriser, protéger, transmettre cela ?	10. Cadre OAJE. Quels enjeux/conscience entre les normes et articulation avec la complexité de l'accueil des familles ? Missions et objectifs des IPE connus ? Quelle gouvernance pour définir ?

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

11. Projets pédagogiques. Quelles dimensions (cf. PEP) ? Quelles valeurs, moyens ? Participation à la définition et responsabilité politique des expériences vécues par les familles ?	12. Démarche collective et continue pour la définition des objectifs et missions ? Pourquoi ? Quels avantages en termes de gouvernances ?
13. Qualité et évaluation. Si continue et collective : suffisante ? Voix prioritaires, critères ? Labels ? Objets de l'évaluation, les compétences des enfants ou les objectifs des équipes ?	

Afin de tester mon questionnaire, j'ai réalisé un entretien exploratoire avec un collègue de formation au Master. Ceci m'a permis de calibrer le temps de mon intervention et de reformuler quelques questions pas assez claires au départ. Le questionnaire ainsi que les vignettes sont en annexes.

Enfin, confronté à un matériel issu des entretiens très abondant (au total 9h30 d'entretiens), j'ai choisi de m'équiper d'un logiciel de retranscription automatique. Malgré la présence de quelques coquilles à la relecture, n'empêchant pas la compréhension du sens des propos, cela s'est avéré très efficace (1h15 de retranscription pour 1h d'entretien).

c. Les acteurs

La première étape de ma démarche d'entretien a été de contacter mon directeur administratif, Monsieur Olivier Simon[18]. Ceci pour deux raisons, premièrement par souci éthique, pour informer et recevoir l'accord de mon supérieur hiérarchique sur le principe d'interviewer des municipaux de la région. En effet, tout est politique, surtout dans cette région, il fallait donc être prudent. Deuxièmement, pour recevoir ses conseils quant à la pertinence du choix des personnes à contacter. A l'issue de notre discussion, nous avons établi une liste de dix personnes intéressantes pour les informations qu'elles pourraient apporter pour la recherche. Bien que cela n'ait pas guidé notre choix, nous avons cependant relevé au final les caractéristiques suivantes chez les candidats :

- Leur rapport avec la question sociale, soit au niveau politique, soit au niveau associatif, pour des communes de tailles très différentes (d'environ 300 à environ 3'000 habitants)
- Leurs différences de point de vue sur ces questions, soit par leurs affinités pour les questions de politique familiale ou au contraires pour les oppositions défendues lors de débats publics (lors des Assemblées générales du réseau par exemple, dont j'ai « épluché » les procès-verbaux retranscrits entre 2008 et 2014 et relevé les différents discours et thématiques abordés)
- Leur genre : nous avons cherché un équilibre homme-femme (différences de discours, sensibilité ?)
- Leur lieu d'activité politique afin de repérer au mieux l'éventuelle différence de « culture » entre les régions nord et sud. En effet, ce réseau couvre quasiment la totalité du territoire s'étendant de la frontière nord de Lausanne à la frontière sud d'Yverdon.

[18] Monsieur Olivier Simon a accepté d'être nommé dans ce travail.

- Lorsque nous la connaissions, leur couleur politique.

Il est à noter cependant que cette constatation d'une certaine représentativité, en lien avec la taille très restreinte de l'échantillon de sondés, ne permet pas de faire ressortir de réelles tendances liées aux caractéristiques de genre ou de couleur politique des personnes rencontrées. Par conséquent, cet axe ne sera pas utilisé dans l'analyse des données.

Après avoir contacté par e-mail ces personnes en leur présentant mon projet, six municipaux sur dix ont répondus positivement à l'invitation. J'ai ensuite vérifié leur intérêt et répondu à leurs questions par téléphone, puis fixé des dates pour les recevoir en entretien, à l'Hirondelle, entre début janvier et fin février 2015.

Les conditions d'entretien proposées ont été de garantir l'anonymat et d'effacer les données après leur analyse. La durée de l'entretien a été fixée à une heure trente minutes au maximum.

Voici de manière synthétique les profils des six personnes dont nous retrouverons les propos dans les chapitres suivants :

Muni1 : Municipale de sexe féminin, en charge des questions sociales pour sa commune (300 hab.) qui se trouve à l'est du réseau. A manifesté un intérêt à faire partie du comité de l'EFAJE. Propos recueillis en entretien le 9 février 2015.

Muni2 : Municipale de sexe féminin, en charge des écoles pour sa commune (950 hab.) qui se trouve à l'ouest du réseau. Elle est membre du comité directeur du réseau EFAJE pour lequel je travaille et de l'ARGDV, Association de Développement de la Région du Gros-De-Vaud. Propos recueillis en entretien le 10 février 2015.

Muni3 : Municipale de sexe féminin, en charges des affaires sociales et de la culture pour sa commune (200 hab) qui se trouve à l'est du réseau. Infirmière de formation, elle est membre du Conseil d'Etablissement Scolaire de la région (CET). Je suis également membre de ce conseil comme représentant d'une association active dans la région (En l'occurrence mon employeur, l'EFAJE). Propos recueillis en entretien le 13 février 2015.

Le cahier des charges de ce dernier organe est intéressant pour mon sujet en termes d'enjeux d'insertion de l'institution dans la vie locale ou de participation démocratique de différents acteurs :

Rôle et compétences du conseil d'établissement
(Article 33 de la nouvelle loi scolaire – LEO)

1. Le conseil d'établissement concourt à l'insertion de l'établissement dans la vie locale
2. Il appuie l'ensemble des acteurs qui le constituent dans l'accomplissement de leurs missions en rapport avec la vie de l'établissement
3. Il veille à la cohérence de la journée de l'enfant-élève et formule des propositions à l'intention des instances compétentes
4. Il permet l'échange d'informations et de propositions entre l'établissement et les autorités locales, la population et les parents d'élèves
5. Le Département peut le consulter et déléguer des compétences
6. Les autorités communales ou intercommunales peuvent consulter le conseil d'établissement ou le charger de tâches en rapport avec la vie de l'établissement

Muni4 : Municipal socialiste de sexe masculin en charge des affaires sociales dans une commune (2'800 hab) proche de Lausanne, en très forte expansion au sud du réseau. Propos recueillis en entretien le 13 février 2015.

Muni5 : Municipal et syndic de sexe masculin dans une commune (1500 hab.) du nord-est du réseau. Egalement membre de l'ARGDV, Association de Développement de la Région du Gros-De-Vaud. Ceci est intéressant car cette association est en contact direct avec le canton et tous les projets de la région. Elle Regroupe des associations, des entreprises et des particuliers et reçoit à toutes ses assemblées les huit députés représentant les intérêts de la région au Grand Conseil Vaudois. L'objectif principal de l'Association de Développement Région Gros-de-Vaud est de renforcer l'identité régionale à travers le développement des activités touristiques, économiques, culturelles, des équipements et des services. Elle a également pour objectif de coordonner les actions intercommunales et de demeurer à l'écoute des entreprises et des habitants du Gros-de-Vaud afin de répondre à leurs besoins. Propos recueillis en entretien le 17 février 2015.

Muni6 : Municipal UDC en charge de l'instruction publique et des cultes pour une commune au nord du réseau (2300 hab.). Député au Grand Conseil Vaudois, intervient à l'ARGVD et membre du conseil d'établissement scolaire de sa région(CET). Propos recueillis en entretien le 20 février 2015.

6. Premier axe d'analyse : la qualité, différentes dimensions, différentes cultures

a. Les dimensions de la qualité

Ce qui ressort en premier lieu de la part des municipaux interrogés sur leur activité politique en lien avec l'accueil collectif de jour, c'est une préoccupation avant tout structurelle, touchant au coût et au nombre de places d'accueil à disposition des familles. Sur la base d'un système intercommunal, la responsabilité de développer et de gérer les IPE a été transmise à l'association EFAJE avec comme objectif la garde des enfants. L'argument principal des sondés est de dire que les deux parents devant se rendre à leur travail, le fait de proposer suffisamment de places correspond donc à « la demande de la société » et est accompagné d'un changement rapide du type de structures proposées, aujourd'hui « hyper-formelles » (Muni6). Ce rythme de changement n'a pas permis selon lui d'initier un réel discours ou un débat sur les objectifs des IPE.

Dans le cadre du développement de nouvelles institutions, les personnes interrogées relèvent que les communes sont uniquement responsables de mettre à la disposition des structures d'accueil les locaux nécessaires et de gérer le transport des enfants. Certains représentants politiques déplorent par conséquent que « la problématique soit plutôt financière que centrée sur l'enfant » (Muni2). Dans ce cadre il s'agit surtout de « rattraper un certain retard » (Muni4) en matière d'accueil collectif. La majorité des municipaux relève qu'au niveau de leur collège municipal, il n'y a pas de discussions sur d'autres objectifs. Pour certains, l'impulsion à la création de places d'accueil provient alors essentiellement de législations cantonales contraignantes qui, comme nous l'avons vu en première partie de cette recherche, cadrent essentiellement les éléments structurels.

Par contre, individuellement, ils mentionnent d'autres enjeux. Pour Muni4, les petits ont des « besoins spécifiques », ce qui devrait inspirer la définition de ces lieux plutôt que de la baser sur « l'absence de leurs parents ». Pour Muni3, Il faut que les enfants puissent devenir autonome et se faire une opinion, car « quand ils sont hors de l'école, qu'ils doivent se positionner face à des textes, c'est ce qui leur a été transmis petit qui va les aider à avoir des arguments, à devenir des citoyens ».

Nous reviendrons sur la question des objectifs de l'AEJE plus loin dans ce travail. Cependant, nous pouvons déjà noter que les préoccupations des politiques, dans le cadre de leur mandat, sont essentiellement de type structurel, même si certains semblent sensibles à d'autres questions. Or les chercheurs nous montrent que la qualité de l'accueil des enfants dépend de la prise en compte d'au moins quatre dimensions, constitutives et indissociables, influençant les expériences et l'environnement proposés aux familles. Les Voici.

i. La dimension des orientations, la valeur de l'éducation pour la société

Pour la Commission fédérale de coordination pour les questions familiales (COFF), les conditions d'accueil des enfants dépendent en premier lieu de *la qualité des orientations*. Cela correspond à l'importance qu'accorde un gouvernement à l'AEJE, au niveau de ses lois ou de ses réglementations, dans le sens où ces dernières influencent le travail pédagogique et ses objectifs et renvoient « à la valeur attribuée par la société à l'éducation de la petite enfance » (COFF, 2008, p.35).

Cette question du rôle du gouvernement ressort dans la perception qu'ont certains politiques des normes cantonales. Muni3 nous dit que c'est une « base intéressante à se rappeler, on ne peut pas faire comme on veut. Ceux en face (comprendre les associations ou professionnels, ndlr.) ne font qu'appliquer. C'est trop théorique et pas assez en lien avec le terrain. Un idéal qui devrait pouvoir être assoupli … Toutes les fondations ou offices qui créent ces règles sont trop loin du terrain, ils coûtent, fixent, ralentissent et décident ». De tels propos sont ressortis fréquemment durant les entretiens, ils peuvent être interprétés comme une revendication de liberté de la part des communes ou comme un certain ras-le-bol de devoir toujours ouvrir le porte-monnaie, mais ils peuvent aussi être le signe d'une incompréhension du sens de ces normes. Cela reviendrait à se demander si la vision de l'Etat, l'importance qu'il accorderait à l'AEJE par le biais d'une politique de l'enfance, est suffisamment bien définie et par conséquent suffisamment soutenue financièrement. Pour Muni2, les règles sont claires, le problème ce sont les coûts, difficile « de faire cher » alors que la facture sociale (et le nombre de tâches à couvrir) augmente.

ii. La dimension structurelle, les moyens adéquats

La deuxième dimension, *la qualité structurelle,* porte « sur les instruments de régulation dont le rôle est de garantir la qualité des institutions » (Ibid.). Cela concerne autant les mètres carrés à disposition des enfants, le matériel, que les ratios d'encadrement, le niveau de formation du personnel, les questions de sécurité et toutes les questions concernant les conditions de travail. A ce sujet, Peter Moss (2011, p.5) relève que ces éléments structurels sont nécessaires et importants pour un accueil de qualité, particulièrement lorsqu'il valorise un fonctionnement démocratique.

Si l'ensemble des politiques interrogés reconnaissent l'importance des normes structurelles, beaucoup remettent en question leurs coûts, ce que Muni2 rejoint lorsqu'il dit que « le problème est dû au manque d'anticipation des prédécesseurs qui n'ont pas anticipé les coûts induits par le développement de la région, « Enfance, social, route, écoles, tout ! ». Ces coûts relevant principalement des salaires du secteur pédagogique, la proportion des différents niveaux de formation sur le terrain est remise en question. Il est également intéressant de relever que Muni6 est du même avis que plusieurs de ses collègues lorsqu'il dit que « les normes sont trop exigeantes et pas en lien avec la problématique du manque de personnel ». Or même si, sur le terrain, cela prend quelquefois un peu de temps, il est à ce jour, dans une région « reculée » comme l'EFAJE, toujours possible de trouver du personnel qualifié, il y a donc ici probablement un mélange entre un souci financier, une question organisationnelle, voire une différence de valeurs.

Nous verrons plus loin que plusieurs d'entre eux pensent qu'il n'est pas nécessaire que tout le personnel éducatif soit « bien » formé. Il ressort en effet des discussions que si certains professionnels doivent avoir accès à des formations supérieures, il n'est pas nécessaire que l'ensemble des membres des équipes soit qualifié. Pourtant, paradoxalement, plusieurs sondés reconnaissent une complexité spécifique liée à une différence, entre le fait d'accueillir ses propres enfants et ceux des autres. Pour Muni1, il y a clairement un besoin de formation pour accueillir « le panel » de demandes spécifiques liées aux personnalités, aux différents milieux sociaux, etc.

Meyer et Spack (2015) abordent un autre aspect structurel et relèvent, en parlant des conditions de travail du personnel, que cet aspect est souvent, voire toujours, sous-évalué. En effet, les milieux

éducatifs sont pensés pour les petits, aménagés pour les petits, sans que les espaces nécessaires au travail, au repos, ou à la réflexion des équipes éducatives ne soient réellement définis ou financés. Or, tant les cadres structurels que les préoccupations des municipaux leur donnent raison. Que cela soit pour les enfants ou pour les adultes, à aucun moment des entretiens cette question des espaces n'est ressortie autrement que dans un sens limitatif, les enfants devant « apprendre à faire avec » et les adultes devant pouvoir continuer à « bricoler » (Muni3). Comme le demandent Meyer et Spack, à propos de la négociation qui vient de débuter sur une convention collective de travail pour la petite enfance dans le canton de Vaud, « ne serait-il pas judicieux de s'interroger à propos de la revendication visant le temps de travail hors de la présence des enfants, sur l'importance qu'il y aurait de songer à des espaces appropriés pour les adultes ?» (2015, p.20). En effet, nous allons voir que cette attention particulière à l'adulte aurait un impact déterminant sur la qualité de l'AEJE.

iii. La dimension fonctionnelle, des relations de qualité

La troisième dimension relevée par la COFF est celle de la *qualité des interactions ou du processus.* Cette dimension pédagogique, aussi appelée *fonctionnelle* par d'autres chercheurs, décrit l'importance des relations entre enfants, entre enfants et adultes et entre adultes au sein de l'équipe éducative comme « un facteur clé » du développement de l'enfant (2008, p.35). Mise à part la demande faite par le canton de Vaud de développer un projet pédagogique, cette dimension n'est pas abordée dans les cadres auxquels les municipaux sont confrontés. Or, même si Muni5 ne voit pas « comment l'Etat pourrait vérifier si le bon développement de l'enfant est assuré », Muni4 relève, suite à de multiples visites au sein d'une structure de son village, avoir pu observer du personnel auxiliaire et son « manque d'outils, simplement pour gérer deux enfants ». Ce que cela nous dit, outre le fait qu'il est essentiel que les professionnels puissent communiquer avec les politiques sur leurs problématiques de terrain, c'est que cette dimension de la qualité est en étroite relation et est complémentaire à des questions structurelles comme la formation du personnel éducatif.

A ce sujet, Woodhead (1999) avance qu'il faut porter une attention particulière à cette complémentarité, ainsi qu'au maintien d'une attention équilibrée entre ces dimensions. Car « accorder une attention disproportionnée aux indicateurs de ressources matérielles peut conduire à négliger des indicateurs qualitatifs et des processus plus subtils » (*in* Pirard, 2010, p.43). Nous aborderons plus loin la question des objectifs, des valeurs et du rôle des différents acteurs dans la définition de l'EAJE.

Mais ce qui peut encore être relevé, c'est la grande importance de cette dimension fonctionnelle relevée par Sylvie Rayna (*in* Ben Soussan, dir., 2010). La chercheuse nous indique qu'il est primordial de nous concentrer sur l'amélioration des conditions des expériences vécues par les enfants, car leur implication dans leurs découvertes et leurs apprentissages dépend de leur plaisir et de la possibilité qu'ils ont d'exprimer leur curiosité. Or, pour Rayna, cela n'est possible qu'à condition que les adultes qui accompagnent ces enfants puissent, eux aussi, s'impliquer, avoir du plaisir et exprimer leur créativité. Cependant, les cadres structurels actuels ne sont pour la chercheuse pas suffisants. Les choix pédagogiques, comme celui d'éduquer à la démocratie, doivent par conséquent être valorisés et soutenus afin de résister au retour « d'un hygiénisme moderne, d'une montée des réglementations qui inhibent au lieu de soutenir le travail auprès des jeunes enfants (…) qui enferme les équipes dans

un ensemble de techniques modernes», menant au final à devoir toujours plus interdire ou contrôler (2010, p.188).
Pour Rayna, cela n'est propice ni à une culture de la diversité, ni au développement de « la capacité à faire face aux incertitudes » (2010, p.189), ce qui pourtant est nécessaire pour pouvoir accueillir des familles avec des demandes de plus en plus complexes. Elle est rejointe dans ce sens par Muni4 pour qui « l'enfant a besoin d'être enrichi, besoin d'avoir une vision affectivement positive de lui et de son environnement… besoin de se sentir reconnu comme une personne, avec ses différences ». Enfin, paradoxalement, alors que Muni5 fait partie des municipaux remettant en question la proportion de gens formés sur le terrain, il dit que la complexification des missions est évidente et il relève que les moyens sont liés à la capacité à répondre aux demandes des familles. Il donne l'exemple suivant : « Prenons l'exemple que nous avons vu dans les médias, c'est la religion. C'est un exemple type, on a des enfants vraiment différents, l'éducateur doit être capable de gérer ces différences là. »

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

iv. La dimension opérationnelle, un système compétent

La dernière dimension relevée par la COFF est celle de *la qualité opérationnelle.* Il s'agit ici de l'aspect lié à la gestion de l'institution. Pour la commission, elle se définit par « une direction motivante, un travail d'équipe efficace, un flux d'information transparent, des offres de perfectionnement et une planification de carrière régulière, sans oublier du temps en suffisance pour la réflexion sur le travail » (2008, p.35).

Le rôle important de la direction d'une IPE est reconnu par plusieurs responsables politiques. Pour Muni3, il est « important de ne pas être incompétent ». Muni5 relève l'importance d'avoir des directions de structures bien formées. En effet, les compétences de gestion concentrées au niveau des réseaux ou des communes ne suffiraient pas. Il relève également l'importance de construire des relations professionnelles entre différentes institutions. Pour lui, il est « important que les directions soient compétentes localement et capables d'interagir avec les autres directions ». Pour Muni1, les directions sont les principales responsables de l'évaluation des pratiques éducatives. Ils rejoignent donc ici les propos de Charles Beer sur le rôle des directions d'institutions sociales.
Plusieurs s'accordent à dire également que les directions doivent être bien formées. Mais aussi que leur bonne formation pourrait permettre de faire baisser les niveaux de formation du personnel éducatif… Il me paraît intéressant de relever ici que le cadre de référence de l'Etat de Vaud fixe à 30% minimum, le temps de travail d'une direction pédagogique (OAJE 2008). Il paraît difficile par conséquent de rejoindre cette relation linéaire entre une formation des directions de qualité et son éventuel effet sur le niveau nécessaire de formation du personnel éducatif.
A nouveau apparaissent des représentations paradoxales voire contradictoires de la part de certains acteurs politiques. Prenons l'exemple de Muni3 qui reconnaît la complexité du travail éducatif tout en relevant que « quelques pros suffiraient pour encadrer les moins formés, comme des superviseurs, par des processus d'échange ». Toujours selon la même personne, le temps hors présence enfants est perçu comme improductif par la municipalité, il « fait rire les gens, on paie à rien faire ». La même perception s'applique à l'école. Pourtant il faut pouvoir « vider son sac » et gérer les situations. Le temps hors enfant serait donc ici un facteur permettant de relativiser le besoin d'une formation uniforme, de qualité supérieure, au sein d'une équipe. En effet, plusieurs municipaux pensent que le

temps hors enfants doit permettre de trouver, par une dynamique d'échange entre professionnels de différents niveaux de formation, des réponses aux questions posées par les familles pour l'accueil de leurs enfants. Cela légitimerait la présence de certains « experts » sur le terrain, à même de répondre à l'ensemble des questions de leurs collègues.

Florence Pirard (2014) ne contredit pas complétement cet avis. La chercheuse établit en effet un lien direct entre la complexité du travail éducatif, la formation du personnel, les temps de réflexion sur le terrain et la mise en place de ce qu'elle définit comme un *système compétent.* Pour Pirard, un accueil favorisant la diversité, construit sur une base démocratique, demande du temps et de la formation. « Il s'agit de permettre aux familles qui franchissent le pas de se rendre compte qu'elles sont attendues, bienvenues, qu'elles gagnent à partager leurs préoccupations de façon à permettre aux professionnels d'ajuster au mieux les conditions d'accueil au quotidien » (2014, p. 4). Je reviendrai plus tard sur la question de cette complexité, en parlant de la démocratie. Je vous propose pour l'instant de voir brièvement quelques éléments de ce qu'est un système compétent pour Florence Pirard. En lien avec la dimension opérationnelle, elle indique notamment qu'il faudrait (2014, p.6):

- « Développer les compétences réflexives qui permettent d'intégrer, dans l'agir et le vécu, la recherche de manière à réagir au bénéfice des enfants et d'adapter la situation éducative en tenant compte de l'ensemble des acteurs », ceci par des ateliers d'analyse de pratique dans « des moments de réunion d'équipe, surtout si celle-ci est pluridisciplinaire ».
- « Veiller à dégager, sur le terrain, des moments réguliers de réflexion en équipe (…) de prendre ainsi du recul et rechercher avec d'autres personnes compétentes les manières de gérer au mieux les situations ».
- « Susciter des initiatives de formation continue et d'accompagnement professionnel qui permettent de sortir de l'entre-soi, de rencontrer des intervenants d'autres institutions ».
- « Développer des conditions de travail en réseau qui rendent possible une approche interdisciplinaire des situations ».
- « Soutenir les démarches professionnelles par des politiques clairement engagées dans la lutte contre la pauvreté et la précarité (…) ne pas s'enfermer dans une logique de marché en multipliant le soutien aux offres de courte durée … soutenir prioritairement des dispositifs de formation et d'accompagnement inscrits dans la durée ».

En rapport à cette question du temps hors enfants, il me semble que l'apport de Florence Pirard ne mentionne pas ici un enjeu lié au travail de terrain, enjeu dont les représentants politiques ne semblent pas prendre la mesure. Il s'agit en effet de pouvoir se déterminer sur les moyens qui devraient être déployés directement auprès de tous les éducateurs, pour pouvoir gérer les demandes des enfants ou des familles nécessitant une réponse immédiate, voire permanente. Il s'agit également de choisir si la relation à un enfant ou à sa famille peut être découpée en champs de compétences, dépendant de membres spécifiques d'une même équipe.
Car s'il est évident qu'une formation de qualité doit pouvoir apporter des outils d'analyse de pratique, il est important de faire la distinction avec ce qui pourrait être considéré comme des « espace-temps » adéquats pour différentes activités, permettant différents types d'action et de réponses. De fait, lorsqu'un enfant pleure, qu'il faut le soigner ou gérer un conflit, ou rassurer et écouter une famille qui,

Rapport-Gratuit.com

sur le pas de porte, vous demande du soutien, la réponse à donner ne peut se réduire à « attendez s'il vous plaît, je n'ai pas la formation requise, je dois en référer à l'expert au colloque mardi prochain » ou à « moi en tant que papa ou que maman, je ferais ceci » … Il est par contre vrai qu'il peut être utile, certaines fois, de proposer à une famille de revenir plus tard sur leur question, avec l'intention de « demander l'avis de l'équipe ». Mais ce sont aussi et peut-être surtout les expériences et les qualifications des éducateurs, qui leur permettront de répondre au mieux aux attentes légitimes des enfants. Car la référence et le cadre rassurant qu'ils représentent pour les plus petits ne peuvent être interrompus. Ils sont permanents, concernent différentes dimensions de l'accueil comme les soins ou l'éveil et nécessite de la cohérence et du savoir, même dans l'imprévu. Or, à moins d'avoir le don d'ubiquité, un « expert » présent dans l'équipe ne pourrait par conséquent pas être forcément aidant dans ce genre de situation que tout professionnel rencontre au quotidien. Ne serait-ce que parce qu'il n'aura pas pu voir ou sentir ce qui s'est passé. Il paraît également difficile d'envisager confier à différents éducateurs certaines missions spécifiques liées à l'accueil d'un seul et même enfant.
Il s'agit donc bien ici de soutenir autant les compétences des directions que celles des éducateurs dans leur ensemble. Ceci dans le but d'avoir un travail d'équipe efficace, donnant les moyens au personnel éducatif de répondre aux questions qui lui sont posées. Muni5 va également dans ce sens lorsqu'il dit que les professionnels devraient intervenir au niveau de la collecte de données et de la définition des programmes éducatifs. Il relève également l'importance des conditions de travail dans le sens qu'elles « doivent faire l'objet d'un débat entre politiques et professionnels ». Enfin il propose que les directeurs soient particulièrement présents sur les questions de programmes et de qualification du personnel. Concernant le temps hors enfant, il rejoint l'avis d'autres municipaux interrogés sur son importance : « C'est nécessaire, il y a le côté prise en charge concrète, derrière, pour que cela soit efficace, il faut une analyse, une préparation, du débriefing parfois ».

Ces différentes dimensions définissant une partie du cadre de travail des professionnels sont donc, malgré les questions financières qu'elles suscitent, ressenties comme un élément protecteur et nécessaire, pour les éducateurs mais aussi pour les familles. Pour Muni1, « les normes structurelles sont perçues comme sécurisantes par les familles, on ne peut pas sortir seul avec 10 bébés». Elles prennent notamment conscience par ce biais de la limite de certains aspects de l'accueil en lien avec les moyens à disposition. Pour Muni6, « le cadre OAJE n'a pas été fait au hasard », il est évident pour lui, par exemple, que la formation permet d'avoir les réponses adéquates aux enfants.

Enfin, tous les municipaux interrogés partagent ce qui a été relevé par l'OCDE en début de ce travail. Ils pensent en effet que le fait de disposer d'études, de recherches ou d'outils comme les cadres législatifs, est important et pourrait les soutenir dans la défense de futurs projets de développement de l'EAJE.

b. Les cultures de la qualité

Alors qu'elles permettent d'esquisser une carte des enjeux liés à l'AEJE, les différentes dimensions de la qualité évoquées ci-dessus nous renvoient également à la question des objectifs de ces services. Lorsqu'elle aborde son travail avec les chercheurs et les professionnels de l'enfance, Florence Pirard évoque différentes *cultures de la qualité* (2014, p.16) qui, comme nous le verrons, peuvent influencer la définition de ces objectifs. Ses recherches ont permis de montrer qu'il existe des conceptions très

différentes des services à l'enfance, selon la perception que l'on se fait de la qualité. En effet, en lien à ce qui a été présenté dans le contexte de ma recherche, voir la qualité comme étant le fruit d'un travail continu de sa propre définition et de son évaluation ou, au contraire, comme un travail d'adaptation à des normes, influence le type d'objectifs des services. Ce qui va être évoqué ci-dessous renvoie donc aux choix des objectifs des IPE, sujet stratégique pour la définition des services AEJE, qui sera par la suite repris au chapitre 8.

Il a été demandé aux représentants des communes de classer par ordre d'importance politique les différents bénéfices d'un AEJE de qualité, tels que relevés par l'OCDE (Cf chap. 3.b.i de ce travail). Une lecture quantitative des résultats place quasiment à égalité, loin devant les autres points, la participation des femmes au marché du travail ainsi que les résultats d'apprentissage en hausse pour les enfants. L'économie (les municipaux n'abordent que très peu la question de l'égalité des genres…) et la formation sont donc ici des priorités. Il est intéressant de relever, comme nous l'avions vu avec les travaux de Magritt Stamm (2009), que l'apprentissage n'a pas la même signification pour tous. Muni3 relève que « pour l'enfant, il faut quelque chose de qualité, parce qu'il est à une période d'apprentissage, si on le met dans n'importe quoi, ou n'importe comment, ses valeurs à lui vont être faussées ». Elle a donc ici une vision valorisant l'intérêt de l'enfant, dans *l'ici et maintenant* (Ausloos, 2009), mentionnant l'importance qu'il peut y avoir à exprimer ses propres valeurs, à soutenir la capacité de l'enfant à « devenir citoyen », *à se former*.
Par contre pour Muni4 et Muni5, un apprentissage de qualité serait plébiscité tant par les enseignants que par les directions d'écoles, dans le but de favoriser la « capacité d'apprendre » des enfants, que l'on peut interpréter ici par sa capacité *à être formé*. S'il est vrai qu'il s'agit là plus d'une nuance que d'une réelle différence de discours, cela n'est pas pour autant anodin.

i. La qualité normative, un enjeu d'évaluation

Certains chercheurs font état de l'apparition et de l'application d'un discours sur la qualité dans la petite enfance datant des années 80. Les démarches d'évaluation de cette qualité qui s'en sont suivies ont toutes été plus ou moins basées sur des critères qu'il est possible de classer selon Dahlberg, Moss et Pence en trois catégories (2012). Elles rejoignent les dimensions de la qualité de la COFF décrites préalablement dans ce chapitre mais méritent, pour les propos qui vont suivre, d'être abordées selon une nouvelle perspective. Ces catégories sont *la structure*, *les processus* et *les résultats* (2012, p. 165).
Alors que *la structure* et *les processus* correspondent ici à la dimension structurelle ainsi qu'à la dimension fonctionnelle de la qualité, les auteurs introduisent une autre catégorie de critères, *les résultats*. Ces critères sont ici souvent rattachés à des notions de performances et d'objectifs à atteindre pour les enfants, dans le but d'une scolarisation réussie, ou d'une meilleure intégration à la société.

Or selon Moss et al., limiter la définition de l'IPE à de tels objectifs spécifiques, comme la bonne scolarisation ou la bonne intégration de l'enfant, peut rapidement nous amener à tracer un lien linéaire entre la fréquentation d'une institution et l'effet que cela pourrait produire sur le développement d'un enfant. Dans cette perspective, cela aurait un impact direct sur lui et sur sa vie à long terme. Pour Muni1, « l'enfant est l'avenir de l'homme ». Cela rejoint une certaine vision de l'AEJE

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

évoquée par Muni3 lorsqu'elle dit que « la fréquentation de telles structures pourrait avoir un effet positif sur les futurs adolescents, moins de dérives ». Muni2 parle, elle, du fait de permettre à l'enfant de faire connaissance avec lui-même afin de mieux vivre avec les autres, ce qui est perçu comme un acte de « prévention », avec le projet de faire diminuer les problèmes qui pourraient survenir à l'adolescence.
Or, nous l'avons vu auparavant, cette linéarité est trop complexe à démontrer et peut conduire au final au développement de démarches reposant sur des évaluations prédictives liées au développement de l'enfant[19], ou à la mise en place de « guides des bonnes pratiques ». Le paradoxe évoqué ici touche plusieurs des représentants politiques interrogés. En effet, concernant leur vision de l'AEJE et de sa mission, plusieurs d'entre eux semblent partagés, ou dans une certaine confusion, entre une vision de l'enfant comme étant le sujet (l'enfant citoyen), ou comme étant l'objet (l'enfant à former, à remplir, l'adulte attendu) de ce qui lui est proposé comme apprentissage.
Toujours selon Dahlberg et al., le recours à de tels instruments prédictifs repose sur l'obtention de données et de scores développés sur une base qui se veut universelle, car scientifique. Or, dès lors que des résultats peuvent être comparés, il devient possible d'établir des standards, loin de tenir compte des contextes dans lesquels ils seraient appliqués et de mettre par conséquent les institutions en concurrence… Nous retrouvons ici les propos de Thomas Straub, concernant la prochaine étape probable liée au développement des IPE en Suisse, évoqué en introduction de ce travail. Muni1 saisi les mêmes enjeux lorsqu'elle dit, en parlant des standards éducatifs, : « Je serais dérangée par la mise en concurrence entre les institutions. ». De plus, elle pense qu'en termes de gouvernance, cela pourrait déréguler le principe de liste d'attente propre aux réseaux et la bonne répartition des demandes des familles sur l'ensemble du territoire.

La vision universelle de la qualité et de son évaluation évoquée ici, repose sur deux paradigmes largement présentés par Olivia Franc (2014) dans son mémoire de Master en Direction et stratégie d'institution sociale et éducative. Il s'agit des paradigmes *quantitatif* et *qualitatif*. Le premier « défend l'idée que l'homme peut comprendre la réalité grâce à la science et aux technologies ». Le deuxième argumente que la « la réalité ne peut être réduite à une unique compréhension scientifique", car elle serait forcément située et contextualisée socialement, trop imprévisible et complexe pour être saisie par des critères prédéfinis. J'invite ici les lecteurs qui souhaitent s'informer sur ces deux visions à consulter les résultats de la recherche de Franc. Je relève cependant pour le propos de ce chapitre, qu'Olivia Franc, suite à l'analyse de ses données de recherche, démontre qu'il « est illusoire de chercher à construire des standards quantitatifs censés permettre l'évaluation de la qualité d'une IPE. » (2014, p.37).

Les acteurs politiques qui se sont exprimés sur des questions liées à l'évaluation de la qualité, ont également plusieurs fois indiqué privilégier une recherche de sens plutôt que d'adéquation à des critères normatifs décontextualisés. En effet, bien qu'ils n'aient pas parlé de la dimension

[19] Actuellement, différentes démarches allant dans ce sens ont lieu en Suisse et dans le canton de Vaud. J'ai reçu, comme directeur d'IPE, différents mails émanant d'instituts de recherche entre 2014 et 2015. Je prendrais comme exemple ici celui de l'Universität Konstanz / Pädagogische Hochschule Thurgau au mois de mars 2015. Dans le cadre d'une étude appelée QuaKi, une chercheuse me proposait alors, sur la base d'un outil prédictif basé sur des échelles de développement de l'enfant, le *Class Toddler*, d'évaluer la qualité de notre travail…

culturellement située, constitutive de du paradigme qualitatif, ils ont exprimé leur avis sur la question des labels ou des critères comparatifs de la qualité. Pour Muni1, Il faudrait plutôt évaluer l'atteinte des objectifs que les résultats des enfants. Pour Muni3, les deux paradigmes sont présents conjointement, mais doivent être séparés : « Les deux sont liés, mais pas dans le but de formater. La société ne veut que des HP. Est-ce que l'enfant évolue normalement ou régresse, cela suffit. ». Pour Muni4 enfin, « Il faut observer l'enfant et évaluer les institutions et le fonctionnement des équipes. ». Muni6 dit, lui, « je suis allergique aux labels. Vous savez quand ça commence, vous ne savez pas où ça finit. C'est un casse-tête. J'ai de la peine à m'imaginer devant labelliser ça. Je sais pas qui devrait y penser. Un universitaire qui a fait toute sa formation et qui est enseignant à l'uni de Zurich… c'est de l'administratif supplémentaire, avec des coûts importants. Il y a déjà un bon minimum avec les normes structurelles ».
Ces quelques citations traduisent bien la crainte exprimée notamment par Dahlberg et Moss (2007), lorsque les chercheurs suédois et anglais constatent que le fait de définir des critères d'évaluation de la qualité, de manière universelle et décontextualisée, influence par la suite les politiques et les pratiques. Cette « technique de la distance » (2007, p.59) conduirait en effet selon eux à confondre visée éducative et management…

ii. La qualité effective, une vision intégratrice

Comme nous venons de le voir, les responsables politiques interrogés ont une vision partielle de ce que l'AEJE pourrait apporter à l'enfant, ou du rôle qu'il pourrait y jouer. Ils semblent en revanche avoir un avis plus déterminé sur le rôle que pourraient jouer les IPE dans la société, en réponse aux besoins d'une région. Dans le contenu de leurs discours, les Municipaux évoquent les changements de société. Ils font le lien entre les transformations pouvant impliquer leur région et ce que cela crée comme besoin en termes institutionnels. Différentes thématiques ressortent de leurs réponses. Plusieurs personnes parlent notamment des coûts et des questions d'accueil des étrangers ou de cohésion et de facilitation sociale.

Pour Muni5, les frais occasionnés par l'AEJE sont « plutôt un investissement, l'école et les enfants représentent notre futur. L'évolution de la société et l'évolution démographique veut cette transformation, les autorités se doivent de répondre à ce besoin. Ceci n'est pas remis en question, bien que la facture qui augmente nous fasse grimacer ». Selon Muni2 par contre, malgré la reconnaissance d'un nouveau besoin lié aux changements de la structure sociale, les coûts sont « perçus clairement comme une dépense » et devraient être à la charge du canton en premier, puis des familles. Alors que dans le contexte de Muni4, son collège politique a un avis plus en demi-teinte : « C'est très variable. Chez certains collègues je sens très clairement que, pour eux, c'est un coût pris en charge par la collectivité mais qui devrait être du ressort des familles. J'ai un ou deux autres collègues pour qui c'est évident que la collectivité doit investir pour l'avenir. La société actuelle a des besoins qui dépendent de ça. Au final, le collège dans sa majorité comprend les besoins. ». Enfin, selon Muni6 les coûts sont perçus comme une dépense à justifier par des revenus de locations. Mais cela commence à faire débat : « Du fait du nombre de plus en plus important de municipaux politisés, nous avons eu pour la première fois un débat sur les coûts et ceux qui devraient les supporter. Pour moi, en partie les familles ; pour d'autres, l'Etat. Il ressort que la demande est légitime de la part des parents.

La société a évolué et les mamans ne sont plus derrière les fourneaux. C'est pourquoi, au village, nous sommes passés de 0 à 85 places d'accueil en 2 ans, soit 25% des enfants en structure. Donnez-moi les sous et je développerai. »

Il ressort ici une tension au niveau des choix d'investissements d'une région, ainsi qu'une difficulté à articuler ces investissements avec leurs apports pour la collectivité locale d'une part et la responsabilité des acteurs locaux dans la définition des services d'autre part. En effet, les municipaux invoquent plus les besoins de la société que les leurs. Si certains besoins de la société en matière d'accueil de l'enfant sont ici reconnus, ils restent secondaires faces aux questions de coûts, ou de valeurs…
Or, au contraire, pour Pierre Fürter (1983), cette question du rôle de l'institution est intimement liée à la problématique des moyens, selon une dynamique commune et locale. Il introduit, pour ce faire, la notion de *qualité effective*.
Pour lui, la qualité de l'éducation dépend directement de « l'interaction entre les services et la participation effective (active et passive) des populations. Contrairement à la qualité formelle ou normative (évaluation des moyens mis en œuvre), la notion d'effectivité reconnaît aux différents acteurs un rôle « dans la définition de leur éducation » (1983, p. 18). Ce concept inscrit l'évaluation de la qualité dans trois niveaux, en tenant compte « du fonctionnement réel des institutions » (l'utilisation réelle des moyens), « des services effectifs rendus par l'éducation» (influence sur le climat social) et enfin du rôle joué par cette même éducation « dans son contexte » (1983, p. 33). Il propose donc par là une autre manière d'aborder la question des coûts, selon une démarche intégratrice, également vue par Peter Moss (1996) comme un processus politique impliquant des valeurs, des intérêts, du pouvoir et de la négociation.

Voici quelques témoignages qui illustrent les niveaux de services rendus et de contexte évoqués par Fürter et confirment l'importance de la dimension d'identité régionale évoquée par cet auteur au chap. 3.c.ii. Notons que ces contenus d'entretiens révèlent à nouveau la présence de tensions entre les points de vue des politiques, tensions qui seront reprises plus bas dans ce chapitre.

Pour Muni3, permettre aux enfants de se côtoyer à la garderie, facilitera leur intégration dans leurs futurs groupes de pairs, « car ils auront toujours été ensemble », ce qui « donne une dynamique de région car les enfants de différents villages vivent ensemble ». Pour Muni1, au contraire, il y a « d'autres possibilités de socialisation par les rencontres informelles au sein des villages, parc, fêtes, etc ». Donc ce n'est pas un rôle important.

Pour Muni2, « le tissu social a changé, la famille est de plus en plus éloignée », renforçant le besoins d'accueil. Elle évoque également la question de la stabilité apportée par les structures collectives. Elle est en effet souvent prise au dépourvu face aux demandes des familles lorsqu'elle dit : « Je sens - comment est-ce qu'il faudrait dire - quelquefois c'est presque du désarroi de trouver aucune solution pour leurs enfants et leurs problématiques familiales. Une maman de jour ça peut très bien fonctionner sur une grande période ; remarque quand même que, je ne sais pas si c'est au niveau des relations humaines, mais ça change, il y a moins de stabilité. ». Muni5 évoque la cohésion sociale et nous indique qu'« alors que de plus en plus d'écoles ferment, seules les IPE restent et peuvent jouer le

rôle de cohésion sociale, d'un lieu de vie public. L'IPE fait partie de nos plans de quartier notamment pour ce qui est de la mixité intergénérationnelle ».

Le principe de définition participative de l'éducation, de manière continue et intégrée tel qu'évoqué par Fürter ou Moss, a donc ici tout son sens. Les quelques témoignages ci-dessus montrent en effet une diversité des attentes et des besoins. En ce sens, l'effectivité permet d'ajuster de manière locale et participative les services à l'enfance, dans le sens d'un processus « dynamique et pertinent » (Moss, 1996. P.58).

La recherche de solutions pertinentes peut paraître d'autant plus importante lorsque les perceptions du contexte social régional diffèrent. Pour Muni2 et 3, L'enfant est un vecteur de cohésion, à l'intérieur de l'institution ou non, il est « vu comme rassembleur de populations », répondant à un réel problème d'intégration des nouveaux arrivants dans la région, car « les gens sans enfants ne s'intègrent pas ». Lors de la fréquentation des garderies, « les gens sont obligés de se parler, de se demander des tuyaux ». D'autres représentants de la collectivité tel que Muni6 pensent, eux, que « les questions de cohésion sociale ne nous concernent pas car nous n'avons pas les même problèmes qu'en ville. ».

Nous pouvons donc voir, à la lumière des divergences qui ressortent entre représentants politiques d'une même région, que les réponses à donner aux besoins en AEJE peuvent être multiples. Or, pour Florence Pirard, la prise en compte de tous les besoins spécifiques de toutes les familles fait partie de la fonction de tous les services. Ce constat, allant dans le sens d'une vision de la qualité effective, l'amène à dire que « doivent être gérées sur place les tensions entre les visées sociales, éducatives et économiques » (2014, p.2). L'enjeu est donc bien ici de maintenir une diversité dépendant de besoins définis sur le plan local. Ceci nous ramène à Pierre Fürter (1983, p.28) pour qui, dans une logique de définition de l'éducation, la qualité effective relève d'*une perspective écologique*. Dans ce sens, les services doivent pouvoir répondre aux attentes d'une population dans une région et servir son développement en fonction des valeurs de cette même population. Nous voyons ici à nouveau qu'une telle démarche ne serait pas compatible avec une vision de la qualité trop normative et l'application de standards éducatifs « universels ».

Les municipaux, interrogés sur la question du niveau politique auquel poser le débat sur les questions liées à l'AEJE, vont dans le même sens.
Pour Muni6, chaque village ou région a ses spécificités, il faut laisser de la souplesse et de l'autonomie. Il y a un cadre légal cantonal qui donne la direction ; après, les questions peuvent se poser au plan régional. « Mais pas cantonal, trop loin de nos préoccupations et trop proche de Lausanne ». Pour Muni2, les politiques doivent réfléchir aux questions posées par l'AEJE. La diversité des acteurs, qu'ils soient politiques ou non, fait qu'il est difficile de se faire comprendre de tous. Alors un débat fédéral ou cantonal serait trop complexe. Cela doit être « un débat de société qui, si il vient du haut, serait figé ». Il faudrait, selon elle, pouvoir partir de la base, modestement, puis faire remonter le débat, car il y a trop de différences entre les régions, entre les villes et les régions, « cela doit venir du peuple ». Muni3 rejoint ces propos est ajoute qu'il faudrait pouvoir faire partir la réflexion du « vécu réel ».
Il y a donc bien ici une volonté d'échanger de manière locale dans le but d'orienter le développement des services pour l'enfance. Pour Peter Moss, cela servirait la visibilité du service public, cela

permettrait de mieux le défendre, car la population pourrait se l'approprier (*In* Rayna, Laevers & Deleau, 1996. p.58). De même, pour Pirard, une approche écologique de la qualité effective telle que celle conceptualisée par Fürter est un facteur de « transformation des pratiques » et influence l'orientation d'une politique de l'éducation « qui sert le développement culturel et professionnel durable au plan local » (Pirard, p. 232. *In* Bougère & Van den Broeck, 2007).

Lorsque les représentants des municipalités sont confrontés aux bénéfices d'un AEJE de qualité tels que reconnus par l'OCDE, leurs réponses montrent bien leur intérêt pour les enjeux politiques liés à l'accueil de l'enfant au niveau local, même si, à nouveau, leur vision des enjeux liés au contexte est différente. Pour Muni4 ce sont « des arguments forts pour notre société et notre région». La hausse des résultats d'apprentissage et la réduction de la pauvreté sont importantes, car les écarts se creusent. Il est également important de relier les générations. Muni6 relève surtout son intérêt pour tout ce qui pourrait favoriser la présence des femmes sur le marché du travail. Mais les questions d'équité l'intéressent tout de même lorsque l'on parle de handicap, « ce qui nous touche de près au niveau scolaire ». Muni5 partage cet avis et ajoute que « La pauvreté n'est peut-être pas une réelle question dans notre région ». Quant à Muni2, si elle utilise déjà les arguments évoqués par cette étude (OCDE) pour défendre ses projets, elle fait ressortir qu'un débat sur la diversité des réponses à apporter à la problématique de l'AEJE aurait pu conduire à d'autres solutions : « D'ailleurs, pour vous dire, j'aurais assez été pour dédommager la mère à la maison, ou le père. Que l'État finance cela aurait peut-être réglé d'autres problèmes, que les autorités n'auraient pas eus. La construction, etc. Cela aurait diminué au niveau économique, cela aurait reconnu ce travail en tant que tel, l'importance de la famille. Est-ce que cela n'aurait pas fait basculer certaines choses à un certain moment ? Notamment au niveau des coûts qui explosent, est-ce que cela n'aurait pas réduit un petit peu tout ça ? ».

En définitive, que cela soit pour les enjeux liés aux dimensions ou aux cultures de la qualité abordées dans ce chapitre, il ressort au sein d'une même population, une conception plurielle et diversifiée des IPE, de l'enfant, des besoins des familles, du rôle des collectivités ou de la société. Comme nous l'avions vu au chapitre 3, Fürter propose de soutenir les collectivités régionales, afin qu'elles définissent en fonction de leurs intérêts, leur propre éducation, en articulant cette démarche avec les cadres légaux et les règles en vigueur. Voyons maintenant si la proposition de Fürter de chercher à valoriser l'autonomie locale aurait du sens dans une région où la démocratie est évoquée comme facteur « extrêmement important », lorsqu'il s'agit des questions de gouvernance (Muni5).

7. Deuxième axe d'analyse : le faire sens, un enjeu démocratique et politique de définition de la qualité

a. La démocratie

Selon ce que nous avons pu voir au chapitre 3, la démocratie, lorsqu'elle est considérée comme une valeur, a différentes fonctions. Sa présence ouvre notamment le champ au débat sur les sujets qui intéressent les citoyens et constitue alors un mode de vie valorisant la collectivité. Tel que perçue dans le chapitre précédent par les représentants politiques, elle peut aussi être intéressante lorsqu'elle permet de rapprocher un débat ou une question des citoyens concernés. En ce sens, pour Peter Moss, un « large accès » au processus de définition de la qualité permet de limiter une trop forte concentration du pouvoir (*in* Rayna, Laevers & Deleau, 1996. p.56).

Mais la démocratie est aussi directement rattachée aux actes éducatifs et à la façon de percevoir l'enfant. Muni1 et 4 l'ont bien remarqué, lorsqu'ils s'expriment sur les aspects démocratiques spécifiques au projet en cours à Reggio Emilia mentionné au chapitre 4. La première confirme son intérêt pour la démocratie en terme de gouvernance locale et relève, au niveau du fonctionnement interne des IPE et de la place qu'y tiennent les enfants, « qu'il y a déjà beaucoup de garderies qui fonctionnent déjà dans ce sens, il y a déjà des bonnes bases ». Mais elle relève également que ces processus démocratiques ne concernent pas pour l'instant la définition de ces institutions.
Muni4 confirme cette observation sur la place de l'enfant lorsqu'il relate les changements observés pour les enfants et leurs parents dans une structure passée d'un fonctionnement très « informel » à un accompagnement par du personnel qualifié : « En engageant une directrice bien, tout d'un coup, on a parlé projet pédagogique … Les valeurs qui sont mises en avant sont explicites, se mettent en place, ça se construit et j'ai senti une évolution qualitative dans ce qui est proposé par la structure. J'ai vu ces différences. Au niveau de la richesse, si vous entrez dans un bâtiment vous voyez ce qui s'y trouve, visuellement d'abord vous avez des tas d'informations qui vous disent là ça vit, il se passe quelque chose. Il y a des interactions avec les parents, un panneau d'affichage, les informations qui passent, il y a de l'affectif, chaque enfant a son petit coin. Cela donne déjà des informations entre le passage de l'anonymat de celui qui vient manger, qui est gardé, et le rôle éducatif d'une équipe qui prend en compte l'âge des enfants et leurs besoins. L'espace à l'extérieur qui, tout d'un coup, est exploité, avant elles restaient entre quatre murs … on ouvre la cage tout d'un coup. ».
Nous pouvons voir dans ces exemples le lien que fait Peter Moss entre l'éducation et la démocratie lorsqu'il dit que « la démocratie est une valeur et une pratique de base de l'éducation, et l'éducation est un moyen de renforcer et de soutenir la démocratie » (2011. p. 1). En effet, au niveau de l'enfant, le « petit coin » ou l'écoute qui lui sont accordés ici lui permettent d'exister en tant qu'individu. Pour ses parents, la valorisation de la communication, des moyens de transmission de l'information, sont le signe, à mon avis précurseur, d'une ouverture à l'échange, au partage de projets et pourquoi pas au débat.

Les avis sont par contre plus contrastés sur le sujet de la participation démocratique des citoyens aux projets permettant de définir les missions des institutions ou d'influencer les valeurs guidant le travail

dans les IPE. En effet, certaines limites mentionnées dans l'étude de l'OCDE comme la difficulté de mobiliser tant les parents que les représentants politiques ressortent dans les propos des Municipaux. Pour Muni4, « que veut le peuple, une place pour aller travailler … Les grandes réflexions sur les valeurs, sur l'éducation, est-ce qu'elles se font dans toutes les familles, dans la cellule familiale ? Est-ce qu'on va se mettre autour de la table en couple, fermer la télé et discuter ? C'est un peu utopique de rassembler les gens d'une région ou d'un village pour discuter des valeurs de la structure d'accueil. Pas sûr que cela soit réaliste ».
Pour Muni2, par contre, le fait d'intégrer la population aux projets liés à l'AEJE pourrait faciliter le développement des services : « Je pense qu'au niveau des projets porteurs, par rapport à la mise en place de structures, la construction, les coûts etc., le fait d'avoir une image de ces projets ça pourrait être plus porteur pour nous de pouvoir le présenter à la population. Car ils appartiendraient à tous. Quelquefois, quand on parle de ce genre de choses, ça dépend de qui nous écoute, selon où ils se trouvent dans leur tranche de vie, c'est comme si vous leur parliez un petit peu chinois. Exemple, une femme célibataire de 55 ans qui vient de prendre sa retraite, parler de ça, elle est complètement déconnectée, pense à autre chose et pourtant, elle vote ».

La question de l'utopie sera reprise dans la conclusion de ce travail. En attendant, Peter Moss évoque les conditions nécessaires selon lui à un fonctionnement démocratique dans une société et avance que les IPE constituent « un espace idéal pour mettre en œuvre la démocratie participative » (2011, p. 4), dans le sens où il permet à tous les acteurs de l'EAJE, familles, politiques ou citoyens, de participer à des processus de discussion et de prise de décisions collectifs. A son avis, la première condition est de s'ouvrir à une autre image des différents acteurs participants au débat démocratique. L'enfant doit y être perçu comme « un spécialiste de sa propre vie, une personne qui a des opinions dignes d'être entendues et qui a le droit et la capacité de participer aux décisions collectives » (Ibid.). Seule une minorité des municipaux interrogés envisage une telle participation de la part des enfants.
La deuxième condition est que les parents soient vus comme des « citoyens compétents », capables de valoriser leurs expériences de vie par leur participation. Il en va de même pour les professionnels qui selon lui « apportent une perspective intéressante et un savoir local pertinent au forum démocratique », sans pour autant monopoliser le savoir. Voyons ce que pensent les interrogés des compétences des parents lorsqu'ils doivent faire référence au projet en cours à Reggio Emilia:

Pour Muni1, il est légitime d'ouvrir un débat public, « surtout avec les familles, car c'est un besoin pour elles. C'est normal qu'elles participent ». Muni2 apprécie quant-à-elle la responsabilité partagée des enfants par les adultes : « Ce qui me plaît, c'est que tous les membres de la société sont porteurs des enfants. C'est ce que je pourrais dire. C'est leur philosophie. Si elle peut être mise en pratique, ne serait-ce que partiellement, c'est le monde idéal. ». Muni3 la rejoint. Elle va même plus loin puisqu'elle reconnaît à l'enfant des compétences participatives, tout en revendiquant l'importance de la participation : « Dolto est passée. On le sait que l'enfant est un être social … on entend les discussions avec les générations précédentes, on lui montre son avis. Il y a pas mal ce genre de discours. Mais au niveau des jeunes générations, c'est évident. C'est en train de se mettre en place gentiment dans notre bon pays de Vaud ; il y a un proverbe africain qui dit qu'un enfant a besoin de tout un village pour être éduqué, on voit le rôle de chacun des jeunes et des anciens, des traditions, des rites, du

respect, de certaines tâches qu'on lui confie, ça on a oublié … Maintenant, on met tout dans l'institution, elle prend tout en charge, je viens chercher mon paquet et plus personne ne se mouille ».

Si la participation des acteurs de l'AEJE semble ici avoir du sens, la question est maintenant de savoir s'il faudrait l'organiser ou non, la limiter à certains choix, selon les catégories d'acteurs par exemple.

b. Les niveaux politiques, leurs choix et leur responsabilité

Nous avons vu, au cours du sixième chapitre traitant des cultures de la qualité, les risques évoqués par Dahlberg et Moss de confondre éducation et management, ce qui pourrait affaiblir la démocratie. Nous y avons également vu avec Pierre Fürter et son concept de *perspective écologique*, que le développement de l'éducation devrait se faire sur une base régionale. Il devrait avoir pour visée, en se basant sur les valeurs de la population concernée, de répondre aux attentes des citoyens et de favoriser le développement de leur région.
Pourtant, que cela soit au cours de mes entretiens, ou lors de mon analyse des procès-verbaux des Assemblées Générales du réseau pour lequel je travaille[20], la quasi-totalité des prises de parole en AG ou des sujets abordés lors des différents collèges communaux représentés dans mon échantillon de sondés, ne parlent au final que d'une chose : d'argent.

Ce qui ressort également régulièrement, c'est la notion de responsabilité des familles liées au placement de leur(s) enfant(s). Muni1 évoque un sentiment de luxe, « j'ai fait des enfants je vais travailler et ben ma foi je vais les faire garder et je dois payer pour ça, à moins que ce soit grand-papa ou grand-maman». Pour Muni2, « L'explosion démographique est constatée par tous, mais la question de la famille et du choix de placer ne fait pas l'unanimité … c'est au canton de payer, puis aux familles».
A ma connaissance, la plus grande partie des institutions du canton sont gérées par des associations de communes, publiques. Pourtant, les questions financières, lorsqu'il s'agit d'y parler du développement de l'AEJE, prévalent sur des questions éthiques ou de valeurs. Par exemple, généralement, les familles dont les deux parents travaillent ont la priorité sur les familles dont la situation sociale ou économique pourrait justifier l'accueil de leurs enfants. De plus et paradoxalement dans un domaine public, mis à part les conditions structurelles, l'évaluation des autres dimensions de la qualité ainsi que les coûts liés à l'accueil sont principalement à la charge des familles et non de la collectivité. En effet, nous verrons plus loin dans ce travail que plusieurs Municipaux pensent que c'est aux parents de s'assurer que tout va bien pour leur enfant au sein de l'IPE.

Bien qu'il s'agisse d'un autre contexte, il est intéressant et troublant de noter la similitude entre les éléments ci-dessus et ce qui suit : pour Dahlberg et Moss, « nous pouvons et nous devons remettre en cause les valeurs et les conceptions qui conduisent la presque totalité du monde anglophone à traiter de larges échantillons de lieux d'accueil pour la petite enfance comme des affaires privées, offertes à la vente sur un marché privé à des parents qui travaillent et dont le personnel est constitué d'une main-d'œuvre peu qualifiée et très mal payée. Nous pouvons et nous devons examiner de façon aussi

[20] L'analyse des PV de ces 7 dernières années est en annexe.

Rapport-Gratuit.com

ferme et critique le mode, moins évident mais tout aussi préjudiciable, de gouverner des enfants et des familles ainsi que le mode de traitement des questions politiques et éthiques comme s'il s'agissait de questions techniques ou de management » (*in* Bougère & Van den Broeck, 2007. p. 70).

Cette question de la responsabilité et du choix de ce qui est proposé dans les services pour l'enfance, en lien aux questions de qualité, ont conduit Peter Moss à définir des champs politiques de compétences. A l'intérieur de ces champs, selon les types d'acteurs concernés, différents choix démocratiques devraient être faits pour l'EAJE. Par « choix », l'auteur parle d'un « processus démocratique impliquant une prise de décision collective pour le bien commun (qui s'oppose à l'usage néo-libéral de « choix » au sens de prise de décision par des consommateurs individuels)» (2011, p.2).
Il a pour cela différencié ce qui devrait constituer pour lui le noyau central de la qualité en matière d'accueil de l'enfant, la démocratie comme le respect des droits de l'enfant et, ce qui devrait rester discrétionnaire à chaque niveau politique incluant les différents acteurs concernés par l'EAJE. Le chercheur propose pour cela de distinguer trois niveaux d'échelles de choix, les échelles nationales, municipales, puis celle des services pour l'enfance[21].

Lors des entretiens avec les représentants politiques, le thème de la gouvernance des réseaux de la petite enfance et des coûts ont été abordés conjointement. Il en est ressorti de nombreuses préoccupations financières, mais aussi démocratiques, particulièrement au niveau de l'articulation des responsabilités entre canton et communes. Pour Muni1, si l'AEJE coûte cher, l'école coûte encore plus. Le canton, en raison notamment de ses exigences en matière d'aménagement du territoire, devrait participer « un petit peu plus » à la facture sociale. Muni2 rajoute que le Canton devrait payer en premier, « parce que le Canton, depuis quelques années déjà, remet de plus en plus de charges aux municipalités. Il faut donc parer au plus pressé, cela veut dire le social, l'enfance et l'instruction. Ce qui supprime des possibilités d'investissement. D'accord ? Ça coupe la marge de manœuvre et de pilotage. Ces coûts ont explosé, donc le canton n'en prend qu'une petite partie. Et en deuxième position les parents. » Muni3 a le même avis et ajoute que « Canton et Confédération devraient beaucoup plus participer. Les exigences viennent d'eux, au final celui qui paie n'est pas celui qui commande ». Enfin, pour Muni4, le problème touche plus spécifiquement la gouvernance. D'abord parce qu'avec un représentant par municipalité pour les questions de l'enfance, il n'est plus vraiment cohérent de parler de choix démocratique dans une région de 31 communes pour plus de 30'000 habitants. « Nous avons essayé d'éviter de continuer à travailler en association par la fusion des communes. Ce qui n'a pas marché. Dans les associations il y a du positif, dans le sens où on collabore, entre municipaux de même dicastère, ça c'est positif. Mais chaque commune fait quand même à sa sauce. Garder son autonomie financière de décision… L'autre espèce de déficit démocratique dans ces associations est très simple à décrire : les conseils intercommunaux sont composés de municipaux et de membres des conseils communaux. Souvent la représentation des conseils communaux, ceux qui prennent des décisions, est trop faible par rapport aux municipaux. On se retrouve avec des conseils

[21] Pour le propos de ce travail, en lien avec ce que Moss attribue comme caractéristiques à chaque niveau de choix, je vous propose de faire correspondre « son » échelle nationale à « notre » échelle cantonale, ce qui me semble mieux correspondre à notre actuelle gouvernance. L'échelle municipale et celle des services n'ont pas à être réinterprétées puisqu'elles correspondent déjà à celle des réseaux et à celle des IPE vaudoises.

communaux de villages qui sont frustrés, car ils n'ont plus rien à dire par exemple par rapport à l'école … Le principe de milice fait que l'on va toujours au plus urgent plutôt que de se poser les questions de fond ».

Alors que Muni6 est, lui, plus pour une « autonomie communale », Muni4 relève encore ses préoccupations par rapport à l'ampleur de la tâche et à la notion de région : « Nous avons parfois des forums, des possibilités d'enrichissement, d'apport d'informations sur ce qui se fait au niveau cantonal. J'ai participé une ou deux fois. C'est toujours à la fois enrichissant et rassurant, car il y a des choses qui sont cohérentes, qui me parlent. Et c'est aussi stressant et déstabilisant, car ça tire vers le haut, on se dit faudrait faire ça encore avec les plus grands, on se retrouve face à un idéal ce qui amène une réflexion sur les moyens et sur où on n'en est. Et vous mesurez le chemin qui reste à faire. Mais c'est indispensable. Au niveau local, nous avions un projet de fusion qui a capoté, je le regrette. Dernièrement j'apprends qu'il va y avoir une nouvelle salle de sport dans une commune alors qu'il n'y a pas une réflexion globale et que nous aurions plutôt besoin d'une piscine. Et à nouveau chaque commune refait son truc de son côté. L'avantage d'une fusion était d'agrandir le périmètre et de ne plus voir les périmètres vraiment de notre village sans tenir compte de ce qui se trouve juste à gauche, juste à droite, de ne pas avoir une vision plus générale des besoins d'une mini région. On ne peut plus travailler chacun pour soi. On a des collaborations sur le plan scolaire ou parascolaire, mais on reste coincé avec cette fichue autonomie communale qui empêche d'avoir une vision un peu plus large. Je pense qu'une réflexion régionale devrait avoir lieu, les responsabilités au niveau des infrastructures et de notre organisation dépassent la commune. »

Ces quelques témoignages soulignent, à mon avis, l'importance et l'ampleur de la tâche lorsqu'il s'agit des choix à faire pour l'EAJE et, me semble-t-il, d'un certain besoin pour les politiques de redéfinir des responsabilités, de « répartir » la charge de travail. Voici maintenant les propositions faites par Peter Moss (2011, p.2-4) :

i. A l'échelle d'un canton

Selon Moss, les autorités devraient fournir, selon des processus et des choix opérés démocratiquement « un cadre de droits, d'attentes et de valeurs (…) incluant la démocratie comme valeur fondamentale ». Qu'elles mettent à disposition des échelles qui lui sont subordonnées, les moyens d'appliquer démocratiquement ce cadre (ce qui sous-entend, en ce qui nous concerne, un respect du principe de subsidiarité propre à notre constitution et donc ce que Moss appelle une « forte décentralisation du pouvoir »). L'auteur donne plusieurs exemples d'une telle démarche comme le fait, dans le cas du choix de la démocratie comme valeur fondamentale, de laisser à chaque réseau la liberté de l'interpréter à sa façon et de la mettre en place. Ou encore de développer une politique pour la petite enfance intégrée, sous la responsabilité d'un seul département, affirmant que l'AEJE relève de la responsabilité publique (comme l'école) et garantissant la présence de personnel qualifié et bien rémunéré pour tous les jeunes enfants.

Lorsqu'elle s'exprime sur les cadres légaux présentés au chapitre 3 de ce travail (CIDE, OPE, OAJE), Muni2 montre bien le besoin de soutien de la part de l'Etat et indique que « ça reste la même chose, est-ce qu'on va arriver à se donner les moyens d'appliquer quelque chose d'aussi clair. C'est ça mon

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

souci en tant qu'élu. Je vois très bien tout ce que l'on fait, à la fin c'est les sous. Je suis très sensibilisé par l'enfant, jusqu'à l'âge adulte. C'est le pilier de la société, c'est la société de demain. Cela doit aller ensemble, si on ne nous donne pas les moyens, on a beau avoir de grandes idées, on n'arrive pas. Et souvent on nous envoyait dans un goulet, dans notre région on n'en est là, comme la loi sur l'aménagement du territoire. Nos élus n'ont pas anticipé et aujourd'hui nous n'arrivons plus à sortir de ce goulet. Aujourd'hui nous sommes obligées de mettre tout en place, en très peu de temps, sinon nous serons débordés. Là c'est la petite enfance, les transports, les routes, c'est tout ». Muni3 évoque ici ses soucis démocratiques et opérationnels en lien avec la relation du réseau avec l'Etat : « Ces outils sont intéressants, c'est bien de les rappeler de temps en temps, ça rappelle qu'on ne peut pas faire comme on veut. Ceux qui sont en face de nous, ne feront qu'appliquer ce qui a été déterminé par des supérieurs. En même temps, je trouve très théorique, avec un manque de pratique, avec les réalités. Pour moi c'est très idéal … Il faudrait pouvoir avoir un peu de souplesse, et pouvoir réussir à adapter à la réalité du terrain … Si je prends les cadres de référence, les critères structurels et autres, il y a bien des locaux qui existaient auparavant, on faisait avec … Toutes ces fondations, ces structures au-dessus qui chapeautent le tout, c'est trop loin, c'est la théorie, ils ne sont pas sur le terrain. Ils coûtent, ils freinent, ils ralentissent, c'est trop loin. Ils décident, ils fixent ».

Par contre, lorsqu'ils sont confrontés aux propositions concrètes de l'OCDE pour organiser un accueil de qualité, les représentants politiques semblent s'ouvrir à une action de l'Etat. Toujours pour Muni3, « on ne peut plus penser que local, on doit penser régional. Ça correspond à l'EFAJE. Ça correspond aussi à tout l'aspect scolaire. Le bassin école. Les enfants sont là, jusqu'à la sortie de l'école, ils sont là dans un tout. Comment est-ce qu'on gère le tout, il faut une cohérence. Pour les cinq jours de la semaine. Il faut une pensée globale, la problématique est vraiment là, au niveau politique c'est un gros souci. Là vous êtes vraiment à la problématique des communes. Éducation et formation, ce ne sont pas les mêmes départements. Vous avez le Département de la Formation et de la Jeunesse d'un côté, l'EFAJE de l'autre. Ce ne sont pas les mêmes porte-monnaie, ce ne sont pas les mêmes exigences. D'un côté vous avez quand même le parent, avec ses attentes, pointues, et il faut arriver à tout gérer, et puis la loi, on parle transports, on parle des repas, on parle de tout. On est obligé de penser régional. Le problème c'est qu'on est dans l'action sans vraiment avoir fait la réflexion. Tout le monde est pris dans le tourbillon, on n'arrive plus à stopper pour aller dans le bon sens ».

Alors que précédemment nous avons vu qu'ils regrettaient une certaine prépondérance de « l'esprit de clocher » lorsqu'il s'agissait de projets communaux, lorsqu'ils s'expriment sur les spécificités politiques de leur région, les Municipaux la valorisent et soutiennent la valeur de la démocratie. Pour Muni5, le Gros-de-Vaud est une région rurale qui a évolué en zone résidentielle. Les partis y sont peu présents, car faits de petites communes de moins de 3000 habitants qui n'ont pas d'obligation à la proportionnelle. Les principes démocratiques y sont donc importants « la démocratie est très importante, les valeurs sont parfois identiques que l'on se positionne d'un côté ou de l'autre de l'échiquier politique, les gens sont souvent du même avis même si ils ne sont pas du même bord ».
De plus, Muni6, député au Grand Conseil, tout en relevant qu'il est né dans son village et qu'il y est très attaché, nous montre qu'il y a des avantages à avoir en partie une vision cantonale : « Le fait d'être au niveau cantonal, j'ai une vision plus globale, on voit qu'on peut intervenir sur plusieurs sujets, que tout ne s'arrête pas à notre environnement proche. Tout débat est politisé, sur plein de débats on peut arriver avec une autre approche. Cela amène à se remettre en question ».

Bien qu'il ressorte une certaine défiance vis-à-vis de l'administration cantonale, il semble que la proposition de Moss pourrait trouver sa place dans le contexte régional. Alors qu'il ressort des entretiens une certaine incompréhension entre les niveaux politiques, cela pourrait peut-être contribuer à éclairer le sens des demandes provenant de l'Etat tout en favorisant une certaine cohérence souhaitée par les politiques. Voyons maintenant les échos au niveau des questions liées au réseau.

ii. A l'échelle d'un réseau

Peter Moss (ibid.) demande à ce que la démocratie puisse être soutenue par un projet local sur l'enfance, « qui implique un engagement politique, la participation du citoyen et la prise de décisions collectives », dans le but d'assumer la responsabilité de fournir des moyens et de « répondre à des questions pédagogiques cruciales ». Ces questions pourraient par exemple permettre de débattre de ce que sont les enfants, les parents ou les professionnels ainsi que des expériences et des valeurs principales qu'ils devraient pouvoir rencontrer au sein des services pour l'enfance.

L'ensemble des représentants politiques rencontrés relèvent que, malgré quelques résistances, la vision en termes d'intérêts qui prédomine est régionale. Muni5 dit, par exemple, que cela serait « plus difficile de voir dans d'autres régions où il y a un conflit gauche/droite en lien avec les partis. Quitte à être dénué de bon sens, on préfère rester gauche/droite. Dans notre région on cherche à arriver aux mêmes objectifs. C'est la région qui fait ça. Pas spécialement de partis politiques, pas prépondérant. On a le sentiment de tirer tous à la même corde ». Muni2 est également sensible à un projet régional au niveau du réseau tout en émettant quelques réserves : « On pourrait sensibiliser les autorités politiques lors d'une assemblée générale, en prenant un conférencier, cela serait porteur de certaines manières de fonctionner. Ou de mise en place, je dirais. C'est une mise en place ici qui commence progressivement qui, après des années fonctionne ; ça prend du temps. Exposer ça à Monsieur tout le monde, qui est là. Les gens qui sont là ça peut être des ouvriers, ça peut être des cadres, ça peut être des indépendants, ça peut être des mères de famille, c'est un échantillonnage. Ça serait bien de pouvoir les éveiller à ce genre de problématique (…) On pourrait très bien dire qu'une fois après les comptes, on pourrait rentrer dans le vif du sujet. Mais ce sont des débats de société, tout le monde n'aime pas ce genre de choses (…) Ca remet en question, ça dépend de l'ouverture des gens, de leur éducation, de beaucoup de choses. On le voit déjà rien que dans les autorités, quand on travaille à cinq, on a beau traîner dans la même région, vous n'avez pas nécessairement la même ouverture, il y a des gens plus jeunes qui sont complètement fermés, vous en avez d'autres pour différentes raisons, qui sont absolument ouverts. Même à un bas niveau c'est compliqué ». Muni1 serait également intéressée à participer à un projet régional « en priorité vous, les professionnels, les familles aussi. Et puis c'est vrai qu'après la politique, en faisant intervenir les politiques proches ».

Concernant la cohérence d'une démarche basée sur des valeurs démocratiques, intégrée et locale, incluant les familles comme citoyens, les politiques sont globalement intéressés même s'ils sont prudents et relèvent le besoin d'un cadre pour les débats. Pour Muni5, « ce qui est mis en place doit correspondre à la société dans laquelle on vit. Est-ce que la participation est compatible avec les rythmes de vie locale ? Attention à ne pas être trop exigeant et à ne pas pouvoir y répondre. Mais

construire une philosophie régionale est intéressant ». Pour Muni3, il est nécessaire de construire un discours commun entre les attentes des structures et celles des collectivités publiques pour pouvoir informer la population, aujourd'hui c'est « opaque ». Pour Muni4, « ce qui est intéressant ce sont les moyens qu'on se donne pour atteindre ces grands objectifs. Nous avons des belles intentions et après la réflexion générale d'un groupe ou d'une institution reste incertaine et chacun interprète ses propres outils et en fait ce qu'il en veut. Là, il y a un projet à grande échelle, qui est très intéressant. Ce qui m'interpelle, c'est la mise en œuvre, les moyens efficaces de mettre une collectivité avec ce projet à grande échelle pour qu'il y ait plus de chances d'arriver à de bons résultats. J'ai vu la pauvreté, ou le peu de moyens que se donne le Canton pour faire travailler des gens autour d'un outil essentiel comme le PER, qui devrait permettre une réflexion sur les valeurs et sur les objectifs fondamentaux ». Il poursuit et propose une étape préparatoire avant d'inclure tous les acteurs dans un processus : « Je pense qu'il faudrait une information rapportée aux familles, aux adultes, une espèce de culture, pour ensuite pouvoir débattre. Si c'est pour remettre en cause des choses qui ne peuvent pas être discutées comme les lois ou les droits, ça ne sert à rien. Il faut donc une information assez complète. Faut pas que ce soit contre-productif. Si l'objectif c'est de montrer la cohérence de ce qui se fait par rapport à ce qui doit être fait, oui ; si c'est pour répondre et débattre des choses qui ne sont pas à débattre, non ».

La question a été posée aux personnes consultées de savoir si elles se sentent responsables de ce qui se passe dans les institutions de la région et donc responsables de participer à leur définition. Les réponses sont variées. Pour Muni1, « la question de la co-responsabilité de ce qui est offert dans les structures ne s'est jamais posée. Non. La confiance est faite aux professionnels. C'est également la responsabilité des parents de vérifier ce qui s'y passe. Ce sont les premiers concernés, (…) ils demandent beaucoup». Si Muni2 se sent « co-responsable », Muni3 est plus mitigée : « Si l'on accepte l'importance de l'intergénérationnel, a-t-on le choix de l'ouverture au questionnement collectif ? (…) Nous on se voit comme les payeurs. Mais la problématique, c'est qu'on commence à tout emmêler, comment placer le cadre ? Comment articuler ? Il faut des structures. Maintenant sept cents francs à l'habitant. Au final, on a de la peine à avoir la vision de pourquoi ça coûte ça. Qu'est-ce que ça signifie. Quand le Canton nous dit : si vous avez plus de population, vous aurez plus de structures, vous aurez plus de moyens, on reste très dans le financier. On oublie l'utilisateur numéro un, on est dans des mondes séparés. Difficile de se sentir responsable alors qu'on ne sait rien ». Muni4 est dans « le flou ». Il connaît les minimas structurels mais pas le champ de responsabilités des directeurs d'IPE, de l'EFAJE, de l'OAJE par exemple…, mais il pense que « l'école est obligatoire, l'IPE pas, c'est un choix des familles, c'est à eux aussi d'avoir les yeux ouverts sur ce qui se passe dans les structures et ne pas les déresponsabiliser. Mais nous pourrions avoir un forum sur un débat de valeurs avec les acteurs, sur ce qui se passe dans les IPE et ce que nous attendons ».

Concernant la méthode participative, pour Muni1 « le processus participatif serait un moyen de montrer l'importance des programmes et objectifs sur l'avenir de notre société, « il n'y a pas que quatre murs ». Pour Muni2 cela reviendrait à faire vivre une région et assurer une continuité de pensée. Pour Muni6, c'est une stratégie : « Oui oui, quand je veux faire passer un projet, je fais une séance publique, j'explique. Si vous ne le faites pas, vous allez au conseil et vous vous faites ramasser. Les gens posent des questions, on développe le projet. Il faudrait qu'ils aient l'impression de participer. Vous faites une commission municipale. Avec un enseignant, un parent d'élèves, même si

vous cadrez le sujet, vous les amenez où vous voulez qu'ils aillent, mais ils sont contents d'avoir participé et sont contents. Stratégie politique, mais c'est la même chose pour un projet comme celui-là. Après, si les gens critiquent, vous pouvez leur dire mais vous n'étiez pas là pour en parler … Le processus continu et participatif permettrait d'éviter certains blocages en lien avec les coûts».

Nous voyons qu'il y a donc bien une dynamique de valorisation régionale qui ressort de ces questions. Ce qui apparaît également, c'est non seulement un besoin de comprendre ce qui se passe dans les IPE en lien avec ce qu'elles coûtent, mais aussi une disposition à établir un processus participatif, sur le temps, en réponse soit à un sentiment de responsabilité individuelle (plus rare) ou collective des différents acteurs (souvent les parents), soit comme stratégie politique.
A ce niveau de gouvernance, l'intérêt de débattre sur les valeurs et le sens de ce qui serait fait dans les institutions semble par contre plus difficile à appréhender pour certains politiques, sauf ceux comme Muni2 et 4 qui ont déjà vécu de telles expériences dans le milieu scolaire notamment. Il y a donc bien là un enjeu de sensibilisation. Le modèle participatif, permettant le partage des expériences de vie des différents acteurs, en les valorisant en tant que *citoyens compétents* tel que proposé par Peter Moss, pourrait donc s'avérer intéressant.

Enfin, voici quelques retours sur l'avis des sondés au sujet des moyens à leur disposition pour enrichir une réflexion sur l'AEJE. Pour Muni1, la difficulté serait plutôt due à l'étendue du réseau (nord/sud) et aux différences de « cultures » que cela pourrait induire (habitude de fonctionner ou non en association de commune) qui peuvent provoquer « une peur de perdre quelque chose, une difficulté à comprendre le sens des décisions prises ». Mais les moyens sont là, « si l'on commence il faut aller jusqu'au bout ». Pour Muni2, il n'y a pas assez de moyens pour les municipaux, raison pour laquelle ils délèguent au réseau. Elle rajoute que « si les parents étaient acteurs, nous aurions des retours plus directs de l'info ». Pour muni3, il n'y a « pas assez de moyens pratiques, de connaissances et de moyens financiers ». Pour Muni4, « les moyens sont là, si on veut on peut ». Muni6 pense que « pour le muni en charge oui, pour la muni pas sûre. Ce n'est jamais un sujet prioritaire. Les autres font confiance, ce n'est pas un sujet motivant pour les municipalités ». Enfin, Muni5 relève que « l'EFAJE fait un bon travail d'information. Nous avons les moyens pour autant que la question motive, il faut s'investir ».

La majorité des sondés pensent que les moyens à disposition des communes seraient suffisants pour initier un projet de réflexion qui soit collectif, le problème serait plutôt dans la difficulté à motiver les personnes. Voyons à présent si le fait de se rapprocher du terrain influence les avis sur ce modèle participatif.

iii. A l'échelle d'une IPE[22]

Toujours dans l'idée d'un fonctionnement basé sur une gouvernance démocratique, Peter Moss (ibid.) propose que tous les citoyens, tant les adultes que les enfants, puissent avoir la possibilité de participer dans l'institution à la prise de décisions liées à cinq types d'activités.

[22] Moss inclus l'école maternelle (actuelle 1ère et 2ème primaire HarmoS) et tous les services à la petite enfance à ce niveau, parascolaire, jardins d'enfants, accueil mère-enfant, etc. Par simplification, je le réduis aux IPE.

- Premièrement, à la gestion pédagogique et RH des lieux d'accueil (objectifs de la structure, pratiques éducatives et relation à l'environnement). Par exemple, en imaginant des fonctionnements en coopérative ou en conseil d'administration composé par des parents élus.
- Deuxièmement, à la définition des apprentissages correspondant aux principes démocratiques, à savoir se déterminer sur le rôle des enfants, en décidant par exemple qu'ils sont « des constructeurs actifs de leur propre apprentissage et des producteurs de points de vue originaux sur le monde » tel que cela se fait à Reggio Emilia, avec la pédagogie des « 100 langages de l'enfants »[23].
- Troisièmement, à l'évaluation « du travail de la petite enfance » sur une base participative. C'est-à-dire non pas évaluer en cherchant à vérifier une adéquation avec des normes, mais par un travail d'interprétation du sens de ce qui se fait dans l'institution, grâce notamment à des techniques de documentation pédagogique. Ceci dans le but de s'ouvrir à la réflexion, de créer du débat, de tenir compte de la diversité et de s'ouvrir au changement.
- Quatrièmement et cinquièmement, « s'ouvrir à la contestation des discours dominants » dans le but d'ouvrir le champ des possibles et d'envisager les utopies en les convertissant en « actions utopiques » (Ces deux derniers points seront repris dans la conclusion).

Comme décrit préalablement dans ce travail, les participants à cette recherche ont été confrontés à un exemple concret de fonctionnement institutionnel démocratique, reconnu comme étant de qualité selon les recherches de l'OCDE[24] et impliquant une vision citoyenne de l'enfant. Ils ont pour ce faire été interrogés sur les principes en vigueur dans les structures d'accueil de Reggio Emilia[25]. Voici leur réaction :

Muni1 est intéressée par la question de la démocratie. Pour Muni2 et 3, il s'agit d'une bonne philosophie, qui redonne sa place au collectif et remplace la « place du village », aujourd'hui un peu disparue. Muni4 pense que l'« on ne peut être qu'alléché par cette conception ou cette vue de l'enfance. Ce sont des intentions extrêmement louables, que nous avons certainement aussi. Si vous regardez les plans d'études scolaires, comme le PER. Un des axes transversaux c'est la communication ». Puis il ajoute qu'il souhaiterait que l'enfant « ait à manger, pas seulement en nourriture, mais qu'il soit motivé et que les infrastructures l'encadrement et le programme qui lui sont proposés le fassent avancer, l'enrichissent, le motivent. Qu'il puisse apprendre à faire des choix, choix qui répondent à ses envies et à ses besoins. Qu'il se sente reconnu en tant que personne. Avec ses différences. Cette personne avec ses petits choix, c'est rare de pouvoir choisir, c'est le moment où on a des options ». Pour Muni6, « sur le fond c'est bien, mais vous n'allez pas réussir à motiver beaucoup de monde. Mais c'est intéressant et bien cadré. Ca concerne surtout les parents, difficiles à motiver. Les politiques doivent pouvoir y participer comme tous les sujets de société, mais les motiver c'est difficile aussi ».

---

[23] Qui est considérée comme une pédagogie de « l'écoute », conçue pour permettre l'expression de l'enfant, valorisant le processus démocratique.
[24] [13] [14] Cf vignettes en annexe.

La question de la méthode qui pourrait être proposée pour développer un processus participatif de définition des services sera reprise dans le chapitre 8. Cependant, en rapport avec la question des choix à faire selon les niveaux « politiques » ou d'acteurs, ces deux derniers témoignages me semblent intéressants. En se référant aux travaux de l'OCDE[26] sur les outils à mettre en place pour développer un accueil de qualité, Muni5 fait une proposition différente de celle de Moss. Pour lui, « tout n'est pas à débattre en public ». Les objectifs qualité pourraient être débattus avec les familles tandis que la collecte de données relève plutôt de la responsabilité des politiques. Les professionnels étant directement concernés devraient également intervenir au niveau de la collecte de données et des programmes. Toujours selon lui, les conditions de travail « doivent faire l'objet d'un débat entre politiques et professionnels ». Les directeurs doivent selon lui être particulièrement présents sur les questions de programmes et de qualification du personnel.

Il faudrait pouvoir aller étudier dans le détail ce qui se passe par exemple en Italie pour pouvoir se prononcer sur une telle classification. Elle pose cependant question quant à son réel potentiel démocratique, sachant que les parents et les enfants en sont presque absents… Muni4 va un peu dans le même sens lorsqu'il dit que le « devoir d'information et de communication est essentiel. Mais plutôt des professionnels qui mettent quelque chose de cohérent en place, avec l'enfant au centre puis qui communiquent, voire débattent dans l'objectif de recevoir des feed-backs, de se remettre en question ». Quelle que soit la manière dont les responsabilités sont réparties, elles relèvent de choix. Or, les différents choix que Moss (ibid.) propose de faire aux différentes échelles, relèvent selon lui de l'expression de valeurs et d'une négociation autour d'intérêts et, en définitive, de choix politiques.

c. Les valeurs, la diversité et les groupes d'intérêt

Il a été évoqué plusieurs fois dans ce travail l'enjeu que représente le respect de la diversité des valeurs et des cultures lors du débat sur la qualité de l'éducation. Notamment avec le détail des différentes dimensions de la qualité, nous avons vu que la qualité se compose d'élément organisationnels, relationnels, éthiques, tenant compte non seulement des contingences de la vie quotidienne mais aussi des valeurs en jeu.

Interrogés sur la question des valeurs débattues en lien avec l'EAJE dans le cadre de leur mandat politiques, certains municipaux ont rapporté avoir quelquefois des discussions de valeur « en marge du collège ». Mais la plupart ont relevé ne jamais en parler avec leurs collègues. Comme le dit Muni4, « nous sommes trop pris par les questions de développement, même si ce n'est pas plus important que les questions d'éducation. La société de demain, nous ne prenons pas le temps d'en parler ». Muni6 dit ne s'être jamais posé la question à ce sujet : « Ces structures remplacent les parents qui sont loin. Il faudra donc éduquer. Il faudra une bonne confiance entre parents et éducateurs. Il faudra aussi tenir compte du rythme de chacun, surtout pour les écoliers qui doivent pouvoir se reposer (…) Il faut accompagner les enfants dans leurs choix». Il est rejoint par Muni5 qui dit ne pas s'être posé la question des valeurs, pour ensuite relater que son collège pense que « la structure ne doit pas remplacer le parent et lui laisser la place de premier éducateur de l'enfant ». Il ajoute qu'il est

« choqué que les parents cherchent une place avant de faire un enfant » et que les questions de sécurité ne devraient pas prendre trop de place, car « on déresponsabilise ».

En outre, à titre individuel, ces mêmes représentants de la collectivité relèvent un certain nombre de valeurs culturelles, sociales, ou morales, importantes pour eux. Dans le cadre de l'éducation, ils pensent qu'elles devraient être transmises aux plus jeunes, notamment par le biais des institutions, ou en passant comme le décrit Muni2 par « l'intergénérationnel pour transmettre les valeurs telles que l'entraide, les rites de passage, la valeur de l'exemple ».
Le vivre ensemble, la socialisation et l'apprentissage des règles ou le respect des différences sont souvent évoqués. Muni1 parle de « favoriser le développement de soi plutôt qu'une préparation à l'école ». Muni2 parle de « participation à des tâches communes ». Muni4 parle de bien-être et de « liberté encadrée ». Muni3 et 6 évoquent la question de la préparation à la citoyenneté.

Nous pouvons voir ici que des valeurs et des attentes multiples et variées sont bien présentes et touchent les représentants politiques dès qu'il s'agit de qualité d'éducation. Il est également très probable que tant les familles que les professionnels, vivant et travaillant dans les institutions, ont également leurs propres attentes. Moss fait le constat que, dès lors qu'une institution est imprégnée de valeurs culturelles et sociales, la qualité de cette institution devient « la préoccupation de tous les citoyens » (in Rayna, Laevers & Deleau, 1996, p. 58), ce qui appuie et donne du sens à son concept *d'approche intégratrice* de la qualité évoquée précédemment.
Le chercheur relève aussi que les valeurs ne peuvent être que subjectives, ce qui pour lui « est une chance » (ibid. p. 54). En effet, la diversité des valeurs, des croyances et des intérêts en jeu dans le cadre de l'EAJE, est forcément contextualisée et évolutive (nous le voyons ici, la même étude réalisée il y a 10 ans ou à Zürich, n'aurait probablement pas donné les mêmes résultats). Cette diversité, élément important de la démocratie pour plusieurs auteurs mentionnés dans ce travail, ne pourrait donc encore une fois pas être contenue dans une quelconque définition permanente de ce que devrait être la qualité. Toute prétention d'objectivité rationnelle s'en trouve donc relativisée, favorisant un « aplanissement des aspérités des différents points de vue des groupes d'intérêt » (ibid. p.55).
Pour Moss, cela limite en définitive les relations de pouvoir, face à la « domination » d'experts qui voudraient pouvoir identifier cette qualité (ibid. p. 56). Les valeurs de citoyenneté, de démocratie, d'écoute, de respect et de confiance qui ont été évoquées ci-dessus par les représentants politiques des communes de l'EFAJE, constituent pour ce scientifique le socle de toute approche intégratrice et devrait par conséquent permettre de définir, ensemble, « une philosophie éducative » (ibid. p.67).
La philosophie peut poursuivre différents buts, tels que la recherche de la vérité, l'évaluation du bien et du juste ou la quête du sens de la vie. Nous avons largement vu que la question de la vérité est problématique dans le contexte d'une activité sociale, empreinte de valeurs et de cultures, située dans le temps et l'espace. Par contre, en tant qu'activité, la philosophie peut servir de tiers, dans un processus continu et collectif, de définition des expériences à vivre dans l'EAJE. Elle peut permettre l'expression et l'articulation de la diversité des valeurs et des attentes, exprimées par tous les acteurs intéressés, sur ce que l'on serait en droit d'attendre d'une structure d'accueil collectif pour l'enfance.

Cette diversité ressort, dans la majorité des positions exprimées par les politiques à la faveur de cette recherche ; elle représente par conséquent un fort potentiel de désaccords. De plus, il est probable

que si des professionnels et des familles avaient été entendus dans la même démarche, ces possibles différences de point de vue auraient été encore plus nombreuses. Prenons pour illustrer cela le propos de Muni2 concernant la présence conjointe de professionnels qualifiés et d'auxiliaires sur le terrain : « Au niveau de mes collègues c'est un peu difficile, car ils ne se rendent pas compte. Moi, personnellement, je pense que dans le milieu de l'enfance il faut des personnes formées. Il faut un groupe de personnes et des formations pointues, par rapport à l'enfance, je pense que l'on devrait aussi permettre à d'autres personnes ayant des formations moindres d'intervenir à certains moments pour que cela coûte moins cher. Je pense qu'il y a des gens qui ont de bonnes valeurs, qui ont de l'expérience qui, sous la responsabilité de personnes au bénéfice de formations pointues, pourraient intervenir dans un milieu d'enfants en apportant beaucoup. C'est par exemple ce qu'on a à la commune avec notre jardin d'enfants où il y a une personne formée, reconnue par le SPJ, qui s'entoure de mamans, qui sont là pour la seconder en quelque sorte. Donner du lait, donner à boire, consoler. Mais avec, toujours présente, une personne formée ».
Au-delà du paradoxe exprimé dans ce propos (cette tension entre reconnaissance du besoin de formation et compétences « naturelles » de la femme suffisantes pour agir en EAJE, est présente chez l'ensemble des sondés), si vous remplissiez un auditoire avec un tiers de familles, un tiers de professionnels (formés ou non-formés) et un tiers de politiques, imaginez ce que de tels propos pourraient susciter comme débat… Peut-on découper la relation à l'enfant et à sa famille en tâches et compétences ? Cela serait animé !

Le désaccord lorsqu'il est question de valeurs et d'attentes est donc inévitable. Mais il peut être une richesse. Une voie pour le voir comme tel consiste à conceptualiser la qualité sous une forme différente. Dans une perspective démocratique, Dahlberg, Moss et Pence problématisent cette question de la manière suivante : « Le concept et la pratique de la qualité peuvent-ils accueillir et inclure le contexte, les valeurs, la subjectivité et la multiplicité des perspectives, la complexité et l'incertitude, la participation et l'argumentation ? Et de quelle façon ? » (2012, p.23).
En réponse à cette question, les chercheurs relèvent que la qualité est à ce point connotée et pensée comme relevant de normes universelles, qu'il est difficilement envisageable d'en transformer les fondements, de la reconstruire, même en admettant qu'elle est dépendante de la culture dans laquelle elle est pensée. Il faut dès lors chercher à comprendre comment fonctionne les IPE plutôt que de chercher à les faire correspondre à une norme. Peter Moss (2007, p. 199) propose pour ce faire de créer des *groupes d'intérêt*. Leurs membres, avec ce qu'ils ont de commun entre eux et rassemblés autour de la question de l'AEJE, pourraient y débattre de ce qui aurait le plus de sens pour chacun sur ces questions. Non pas dans le but de déterminer une quelconque vérité, mais plutôt pour s'ouvrir à la possibilité du changement, à une « transformation des morales » (2012, p.266). Cela sous-entend d'accepter de pouvoir « être en désaccord sur de nombreuses questions importantes ou former des sous-groupes ou des sous-sous-groupes » (2012, p. 175). Cette question du désaccord est d'autant plus prégnante qu'il paraît difficile voire illusoire, compte tenu du nombre d'acteurs concernés et de la diversité des points de vues, de trouver une définition commune à ce que devrait être l'AEJE. La qualité n'est donc pas une obligation, mais un choix, qui peut être remplacé par d'autres démarches critiques, telle que celle du *faire sens*.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

d. Le *faire sens*

Les exemples utilisés jusqu'ici pour tenter de comprendre les perceptions des représentants politiques ont majoritairement été basées sur des questions touchant la définition des services à l'enfance. C'est en effet ce qui les touche de plus près dans leur mandat public. Nous avons vu que les dimensions structurelles et fonctionnelles sont interdépendantes. Les moyens influencent les expériences. Certains Municipaux en ont conscience, d'autres pas.

Afin de voir quels liens ces personnes faisaient entre ces deux dimensions, il leur a été présenté des « vignettes qualité »[27], représentant une « carte » des thèmes abordés lorsque l'on parle d'EAJE. Muni3 a répondu ceci : « Pour le Municipal c'est sécurité, prévention, socialisation. Point Final. Pour celui qui n'utilise pas le service, qui ne voit pas ce qu'il y a à l'intérieur, ce sont ces trois points qui prévalent. Là il y a un travail de présentation, de sensibilisation, expliquer ce que c'est qu'une structure quoi. Par exemple, dans les soins à domicile, il y a chaque année une ou deux journées de sensibilisation, durant lesquelles on peut accompagner le service pour voir ce qui se passe. Peut-être faudrait avoir plus souvent la possibilité de baigner dans ce milieu pour voir ce que c'est. Parce qu'on ne se rend pas compte ». Cette même personne parlait plus tôt de diviser le travail et la relation selon les niveaux de formation. Il semble que l'effet de ce qu'elle nomme la « sensibilisation », produite par la lecture de ce document, amène un certain recul.

Un peu plus tard dans l'entretien, à une question portant sur le lien entre le temps hors enfants et les vignettes du PEP, Muni3 répond : « C'est quelque chose qui n'est pas compris, qui n'est pas connu et qui fait rire. Les gens qui sont un peu plus en social savent à quoi ça correspond, mais c'est une notion de temps perdu. On paye à rien faire. Ils ne font que causer. Ça va avec les conférences des maîtres, ça va avec tout. Alors qu'effectivement, un travail d'équipe, il y a besoin de cet échange, pour pouvoir vider le sac. Pour pouvoir gérer une situation ».

Nous voyons ici qu'une expérience de documentation ou d'information telle que celle évoquée ci-dessus permet d'ouvrir un débat non seulement sur les représentations (ex : les colloques c'est une perte de temps, le milieu social souffre de colloquite aiguë), mais aussi sur les valeurs (ex : le travail doit produire quelque chose de visible et de rentable). Cette recherche du *faire sens* a donc pour but de rendre visibles les pratiques éducatives afin de pouvoir les questionner de manière collective et critique, en tenant évidemment compte des valeurs de chacun. Toujours selon Dahlberg et al., un tel processus pourrait être réfléchi en utilisant par exemple la documentation pédagogique. Cette démarche développée dans la commune de Reggio Emilia, sert par divers moyens tels que la photo, la vidéo ou l'exposition d'œuvres créées par les enfants, à initier un débat où « la diversité et l'incertitude sont traitées comme des valeurs fondamentales et non comme faiblesses à contrôler où à éradiquer » (2012, p.23).

La dimension provisoire et contestable des conclusions d'un tel débat est vue ici comme un élément qualitatif, conduisant à une autre vision du possible plutôt qu'à une recherche de conformité. Elle permet l'identification de pratiques qui ont servi à construire non seulement notre vision de l'enfant au travers de dimensions telles que l'apprentissage et l'environnement, mais également les processus

[27] Voir le travail de Partenaire Enfance & Pédagogie (PEP) en annexe

qui nous ont permis de nous constituer comme parents ou comme éducateurs. Cette pratique d'évaluation, intégrative et démocratique, permet donc à chaque acteur intéressé, enfant, parent, professionnel ou politique, de participer à ce débat par la lecture des documents produits dans les institutions.

Il ne s'agit donc pas ici d'éviter un débat sur l'évaluation et la notion de qualité, mais bien de se demander comment définir et évaluer les objectifs et les programmes éducatifs qui auront été perçus comme favorable pour le bien-être des enfants ainsi que de leurs familles. Une perspective d'évaluation, basée sur des critères de qualité prédéterminés et normalisés (Echelles, protocoles, etc), nous conduirait à vérifier la capacité de la machine institutionnelle à atteindre des objectifs. Alors que le processus de *faire sens* permet d'évaluer les possibilités de l'institution, en l'envisageant comme « un organisme complexe » (2012, p.29), en cherchant à faire ressortir ce qu'elle produit sur les familles qui la fréquentent.

La vision de qualité d'une telle démarche est renforcée par sa dimension démocratique et participative. En effet, l'application de critères d'évaluation standards pourrait laisser la possibilité, à qui le souhaite, de se cacher « derrière une supposée objectivité scientifique ou des critères proposés par des experts» (Ibid.). Par contre, un processus d'évaluation basé sur la documentation remet au premier plan la responsabilité des acteurs qui y participent. Et pas seulement de ceux qui pourraient rapidement (trop ?) être désignés comme les premiers intéressés, les familles et les professionnels. Mais bien par des personnes représentant l'ensemble des acteurs devant être considérés comme des éducateurs dans notre société.
Nous avons vu dans de nombreux exemples comment les politiques voient les parents et leurs responsabilités par rapport à l'EAJE. Les professionnels sont, eux aussi, fréquemment cités comme « experts » au détriment d'une participation des familles ou des collectivités publiques. Muni2 donne l'exemple des personnes en situation de handicap et dit qu' « il faut les intégrer, mais aux professionnels de trouver les moyens ». Muni5, lui, lorsqu'il parle d'une possible démarche collective de définition des missions des services éducatifs, voit cela : « Plutôt définies de manière régionale, en tenant compte de l'avis et des besoins des familles, mais au final définies par les professionnels ».
Or, je reprendrais ici la définition apportée par Robert Neuburger lorsqu'il définit ce qu'est un éducateur. Selon le psychologue, devrait être considérée comme éducateur toute personne en rapport avec l'enfant, « toute personne portant une part de responsabilité sur son éducation ou son avenir »[28]. Cela concerne donc également les acteurs politiques, par le mandat qu'ils ont accepté, ainsi que l'ensemble des membres de la collectivité. A ce propos, Dahlberg et al. relèvent la position de Michel Foucault pour qui « la véritable tâche politique dans une société telle que la nôtre est de critiquer le fonctionnement des institutions qui paraissent être à la fois neutres et indépendantes» (2012, p.47). Par conséquent, cette tâche de définition et d'évaluation des institutions devrait impliquer tous les citoyens et non pas seulement des parents, des professionnels ou d'éventuels experts.

[28] Propos relevé dans le cadre du 3ème colloque sur le parascolaire à Lausanne « enfance oblige ! », le 26.09.2014

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

En conclusion de ce chapitre, le choix de chercher le sens de ce que nous proposons aux citoyens dans les services d'accueil et d'éducation de l'enfance, crée donc une possibilité de développer une démarche philosophique, intégrée et continue. Cela permet de choisir et de donner sens à ce qui est proposé aux familles dans les institutions, tout en valorisant les choix collectifs et l'exercice de la démocratie. Ces choix valorise le respect de la diversité des valeurs, des besoins et des attentes des acteurs concernés par l'EAJE, quel que soit leur niveau d'action politique, de l'adulte à l'enfant, de la région à l'institution[29]. Nous avons vu au chapitre 3 que l'institution peut être considérée comme un forum d'échange. Un lieu dans lequel porter le débat sur l'EAJE. Dahlberg, Moss & Pence posaient à cela la condition de pouvoir y développer une *éthique de la rencontre* (2012. p. 133), fondée sur un principe d'égalité entre les acteurs et de tolérance des différences. Ils y répondent, me semble-t-il, par le choix stratégique du *faire sens.*

[29] Il paraît en effet malheureusement difficilement envisageable, que les représentants de l'Etat viennent dans les structures pour définir leur politique publique…

8. Troisième axe d'analyse : la mise en œuvre d'une philosophie éducative : un enjeu stratégique

La question se pose maintenant de savoir si le choix de développer une qualité effective, sous la forme d'une philosophie du *faire sens*, relève en soi d'une démarche stratégique, dont l'IPE pourrait être un outil.

En effet, selon Pirard, la qualité effective peut « se traduire par l'image d'un faisceau, celui des transformations éducatives possibles, dans un cadre fixant les limites du permis » (2014. p. 18). Or, pour Marc Breviglieri[30], la stratégie repose sur des intérêts, en lien à un arbitrage entre les moyens à disposition et les fins, ici les objectifs ou les missions que se seraient fixées le service éducatif. Voyons alors dans quelle mesure les représentants politiques interrogés, conçoivent l'institution pour la petite enfance comme un outil stratégique pour leur politique.

a. L'IPE, lieu de débat pour différents projets

La question du service pour la petite enfance comme lieu de forum a été abordée au début de cette recherche dans sa dimension d'outil de gouvernance. En terme stratégique, un tel lieu pourrait-il répondre aux attentes de la population du Gros-de-Vaud pour traiter de questions plus larges que la « simple » garde de leurs enfants ? Les projets menés et les choix effectués dans de tels lieux permettraient-il d'aboutir à une transformation de l'environnement en lien aux valeurs, aux cultures ou aux besoins de la population concernée ? Sur cette question, encore une fois, les avis sont partagés.

Muni6 pense que « dans les structures c'est difficile, là ce sont plutôt les professionnels, les parents. Je vois mal les politiques intervenir. Plutôt dans le cadre scolaire. Quand le directeur d'école convoque les nouveaux parents, ces derniers parlent des structures enfantines ! Les seules questions qu'il y avait concernaient le parascolaire, pas l'école. Les parents savent que l'école c'est cadré, ça va pas changer. Mais qui va s'occuper de mon gamin avant l'école ? ». L'école est donc ici perçue comme un espace public, ouvert à tous, politiques compris, dans laquelle on parle d'EAJE, ouvert donc à d'autres sujets que la formation. Alors que l'IPE serait plus « privée ». Entend-il que l'on pourrait également y parler de ce qui se passe à l'école ? Cela serait intéressant… Muni1 confirme cette perception lorsqu'elle dit que « ce débat pourrait avoir lieu dans un endroit public, pas forcément les IPE ». Par contre, pour Muni3, l'IPE pourrait jouer un rôle de lieu pour la régulation sociale autour de l'enfant, un lieu pour construire un discours : « Dans l'idéal, ce serait bien. Est-ce qu'avec toutes ces normes c'est compatible ? J'ai tellement une impression de cloisonnement de plus en plus. Je pense qu'il y ait des échanges clairs entre ce qui est structures, attentes et politique pour avoir un discours commun d'information ; en fait, il y a des attentes de tous les côtés, mais il n'y a jamais de discours commun». Muni4 la rejoint : «C'est intéressant par le type spécifique de population, dans le sens que ce sont de jeunes familles, de jeunes parents. Ils sont plein de questions en rapport à leurs enfants. J'ai assisté l'autre jour à la réunion des parents des futurs 1P. C'est la nouveauté pour certains, on a fait passer

[30] Cours donné dans le cadre du MAS en octobre 2014 sur les « visions stratégiques »

quelques messages, pleins de bon sens pour pouvoir les aider. Ça pourrait être utile pour apprendre le métier de parent, finalement ce qui est visé par la structure d'accueil ce sont des droits, des aspects que l'enfant doit aussi vivre chez lui, pour la société. Vu le défi, parfois la place de l'enfant dans la société actuelle, avec des parents qui travaillent beaucoup, ça pourrait être utile d'avoir un lieu de débat. Ça peut faire du lien ». Muni2 voit dans l'IPE un outil stratégique pour la cohésion sociale pour corriger ce qu'elle perçoit comme des problèmes : « Chez nous c'est la qualité de vie, c'est vrai. Mais aussi de plus en plus le mélange de population, avec cette démographie galopante, on a vraiment un échantillonnage d'êtres humains qui arrivent, je sais pas ce que ça va donner. Il faudra bien qu'on arrive à aider les gens à vivre ensemble, ce n'est pas en les alignant comme ça, que l'on va arriver à créer une cohésion régionale. Peut-être que ça viendra dans la génération future. Les enfants sont obligés d'être ensemble, puisqu'ils vont en classe ensemble, dans les structures petite enfance ensemble. Peut-être qu'après, ces acteurs-là seront sensible à cette problématique et c'est eux qui construiront des choses. Nous peut-être, nos générations, on n'aura plus rien à dire. Espérons qu'eux créent ces synergies pour mieux vivre ensemble ».

Peter Moss transpose cette fonction stratégique et démocratique du forum en faisant référence à la notion de *politique mineure* proposée par Deleuze et Guattari (2007, p. 54). Cette politique qui est pour l'auteur complémentaire aux programmes politiques plus importants, mais aussi plus « arrogants », relève d' « engagements mineurs … modestes, pragmatiques, expérimentaux … pris dans l'ici et le maintenant, avec de petits soucis » (2007, p.56). Ces engagements cherchent « en relation avec ces territoires du quotidien … à engendrer une petite révision de leurs propres espaces d'action » (ibid.).

Certains municipaux reconnaissent le potentiel d'action des IPE et rejoignent le fait que l'institution peut également « servir » à transmettre du lien, des valeurs et de la culture. Pour Muni1, les « spécificités » régionales pourraient être transmises par les institutions. Muni2 partage son avis dans un esprit de « continuité ». Muni5 parle des difficultés pour les politiques de réunir les gens afin de faire vivre les valeurs et les cultures locales : « Nous essayons mais dans l'action les gens ont de la peine à se mobiliser. Le fait de le faire avec les enfants serait extraordinaire. C'est par les enfants, je disais que c'est par l'école qu'on faisait se rencontrer les gens, c'est grâce à l'enfant que les parents se rencontrent, donc l'enfant peut être acteur et vecteur indirect de la vie sociale de nos villages. Si l'enfant est seul, isolé, cela ne va pas créer d'envie d'aller vers l'autre. À l'inverse, s'il va vers l'autre, l'adulte ira aussi ». Pour Muni3, c'est la difficulté d'intégrer les nouvelles populations : « Ce n'est pas nécessairement évident et par contre les enfants, du fait qu'ils sont dans une filière où ils se retrouvent tout le temps, se connaissent. Ils sont beaucoup plus dans la région que dans le village parce qu'il bouge. Et il y a quand même beaucoup de familles d'accueil par ici. Donc l'arrivée d'enfants de couleur, avec tout ce que ça veut dire. Ça c'est pas encore bien intégré. Il va falloir un peu de temps. Ça bouscule. L'impression naïve qu'on est protégé de certains problèmes parce qu'on n'est pas en ville. Chez nous il n'y a pas encore ce genre de problème, ce n'est pas le nôtre, ça c'est pour ceux qui habitent Lausanne. Une vision un peu naïve des problématiques et de la société qui évolue et qui ne serait soi-disant pas encore arrivées ici. Tout le monde est confronté au même programme TV. Les problèmes sociaux commencent à arriver ».

Nous voyons ici que de nombreux projets pourraient être développés dans les services pour aborder les problématiques qui sont évoquées. L'institution pour la petite enfance a donc, pour les représentants politiques, un rôle important à jouer dans la région.
A ce sujet, Dahlberg, Moss & Pence pensent que la liste des projets qui pourraient être développés dans les IPE est sans fin. Pour la délimiter, les auteurs proposent de se questionner sur la fonction des IPE. Ils partent du postulat que l'IPE est « un lieu pour que les enfants puissent vivre leur enfance » (2012, p.135). Le projet peut dès lors être perçu sous différentes facettes.
Premièrement, le projet de travail pédagogique ou d'apprentissage doit, sur la base de la communication, permettre aux enfants de coconstruire le savoir et l'identité. Il doit favoriser la prise de conscience de leur propre importance pour la société, par l'expérience des relations. Le rôle de l'institution est donc ici de faciliter les rencontres et le débat par la mise en place de projets, ce qui correspond aux attentes des représentants politiques rencontrés. Ces projets nécessitent d'ouvrir l'institution à une culture réflexive, en lien avec son environnement et ont pour objectif de permettre aux enfants de faire sens, de s'approprier leur environnement et de créer « de nouvelles hypothèses de lecture du monde » (Freire, 1996, p.121. In Dahlberg, Moss, Pence. 2012. p. 136).

Le second projet est de promouvoir une démocratie locale informée, participative et critique. Ce projet nous renvoie au postulat d'IPE comme forum inscrit dans la société civile, comme lieu pour débattre des questions qui nous touchent. Par exemple, l'un des objectifs pourrait être de définir, localement et en impliquant tous les acteurs concernés, ce qu'est une « politique de l'enfance » (2012. p. 137). Ceci en nous demandant collectivement quelle est notre vision de l'enfant, quelles sont nos attentes et nos besoins ou quelles sont les relations que les enfants doivent pouvoir avoir avec la société. Cela permettrait également d'inclure les parents dans une réflexion démocratique visant à porter un regard critique sur la pédagogie et non pas à transmettre ce que pourraient être les « bonnes pratiques » éducatives (2012, p.138).

Les scientifiques imaginent que d'autres thèmes pourraient être abordés comme celui d'introduire une réflexion autour de ce qu'est la « vie bonne » (ibid.), non pas dans le but d'aboutir à un consensus, mais bien de débattre autour des différentes visions de ce que pourrait être une « enfance bonne ». Ou encore d'aborder la question des relations entre l'emploi et la garde d'enfants. La question pour eux est ici de sortir d'une forme d'état de fait, qui serait de dire que l'emploi (et donc la société de production), nous contraint au travail et donc au placement des enfants. Ou de nous positionner sur l'idée que la période de vie de l'adulte durant laquelle il doit être le plus investi au travail correspond à celle durant laquelle il doit élever ses enfants, conjointement avec un éloignement des structures familiales jusqu'alors soutenantes….

A ce sujet, Muni2 réagit et ouvre la porte à un débat qui, lui aussi, serait animé : « Je me pose la question aujourd'hui, si chaque parent a bien fait le choix qu'il a décidé de faire en plaçant son enfant. Par rapport à la situation familiale, aux formations des parents, parce que la maman qui quitte son foyer avec deux voire trois enfants en bas âge, pour aller travailler. Et à la fin du mois il y a rien, je pense qu'un débat au niveau des parents devrait avoir lieu. Ça ne veut pas dire qu'il faudrait que papa ou maman ne travaille pas, mais un certain nombre d'années peut-être, ça va rien leur apporter de plus. Tout s'en ressent là-dedans, les risques sur la route, la vie de couple, l'ambiance, la vie professionnelle. Je dis pas quelqu'un qui a fait des études et qui doit aller travailler parce qu'il doit se

faire une carrière, je ne suis pas opposé, ça vaut la peine. Mais quelquefois on voit des situations, si les gens étaient d'accord de s'ouvrir un peu et qu'on commence à faire des calculs de temps, un moment donné peut-être ces gens-là se diraient bah. Oui une femme, mettre la pédale douce et après… »

Nous voyons bien ici ce qu'imaginent les chercheurs lorsqu'ils disent que le sens de tels débats serait alors de s'ouvrir au questionnement sur les modèles qui nous sont imposés et d'agir sur la société. D'abord par les éventuels changements que le débat critique pourrait produire en nous, ensuite, peut-être, par des possibilités de « contestation et d'action » (2012, p. 139). A ce titre l'IPE contribuerait à valoriser de nouvelles possibilités pour la démocratie dans notre société, sous la forme d'un exercice de la pensée critique et de la contestation pouvant déboucher sur ce que Foucault a défini comme « l'indocilité réflexive » (2012. p. 140). Le fait d'être plus autonome dans notre pensée ou de renforcer notre rôle de sujet acteur de notre société contribuerait alors à valoriser la démocratie.

Le troisième projet consiste à la création et au renforcement des réseaux sociaux de relation. Il s'agit ici de mettre en avant le rôle de l'IPE en matière de cohésion sociale, par les projets communs qui y sont proposés à ses acteurs. Cela permet en effet la rencontre, réduit l'isolement potentiel de certaines population et permet la création de dynamique de soutien et de solidarité entre familles. Cela répondrait à l'une des principales préoccupations des politiques rencontrés. En effet, tous relèvent les nouvelles problématiques liées à l'éloignement des différents membres des familles et les questions de soutien aux personnes âgées, aux migrants, etc.

Le quatrième projet possible est celui qui traite de la relation entre la forme de l'accueil offert aux enfants et le besoin de leurs parents de se rendre au travail. En effet, les auteurs relèvent que la garde « ne devrait jamais être la seule finalité dominante des institutions » (idem). En effet, en tant que forum situé dans la société civile, il est indispensable que toutes les familles puissent y accéder, sans quoi le bénéfice démocratique de tels lieux serait remis en question. De plus, le fait de se détacher d'une logique de développement de places répondant à une demande spécifique liée au marché de l'emploi permettrait, comme cela a été le cas à Reggio Emilia, de se concentrer sur la pédagogie et les expériences vécues par les enfants. Cela pose notamment la question de débattre sur la définition de l'usager dans nos structures, est-ce que ce sont les enfants, leurs parents ou les deux ?

Les projets évoqués ci-dessus doivent pouvoir répondre à des objectifs et des missions institutionnelles clairement définies, qui doivent ensuite pouvoir être évaluées. Ce travail attend d'être développé dans le réseau EFAJE. Voyons pour terminer cette recherche les quelques points d'importance liés à ce projet.

b. La définition des objectifs et des missions des IPE

Pour Peter Moss, il faut faire preuve de relativisme (1996, p. 64) lorsqu'il s'agit de réfléchir à la définition des services pour l'enfance et à leur finalité. En effet, comme nous l'avons vu, les valeurs et les cultures sont situées dans le temps et l'espace et ne peuvent donc pas être déterminées de manière objective. Par conséquent, Moss pose la question de savoir s'il est cohérent que les institutions et les professionnels, seuls, décident de ce qui s'y fait, ce qui, dans ma région de travail, est à peu près le cas. Il propose donc, dans sa démarche intégratrice, de définir des « structures et des procédures » (1996, p.63) pour définir et évaluer la qualité.

En partant du principe que la définition et l'évaluation doit se faire collectivement, il relève deux questions fondamentales qui devront encore être posées. Il y a, me semble-t-il, partiellement répondu avec les propositions d'échelles politiques et leurs champs de compétences respectifs. Mais les voici. La première est de déterminer s'il faut ou non établir « des voix prioritaires » entre les différents acteurs. Si oui, lesquelles et comment les appliquer tout en garantissant la démocratie ? A ce sujet, les politiques sont unanimes, la priorité devrait être donnée aux professionnels puis aux parents…
La deuxième question est de savoir, dans le cadre de ce processus de définition de l'EAJE, comment définir la communauté locale. Les élus, les associations, etc en font-ils partie ? Les Municipaux pencheraient pour un oui, mais après les parents et les professionnels.
Concernant la question plus spécifique du contenu des missions et des objectifs, pour Muni5, « la complexification des missions est évidente, notamment en ce qui concerne les demandes de parents, elle devrait laisser une place à l'enfant et à sa famille … Il faudrait un objectif de développement de soi et de vie en collectivité, du développement de l'enfant sur le plan humain. Laisser le reste aux familles ». Pour Muni1, la définition d'une mission institutionnelle est reconnue comme importante, nécessaire pour les professionnels pour définir le sens de leur action et le contenu de ce qu'ils proposent. Les objectifs et les valeurs devraient faire partie des missions. Ainsi que « le type d'activités », que devraient pouvoir faire les enfants. Les missions sont actuellement inconnues de l'interrogée, tant sur leur existence que sur leur contenu. Muni2 vit la même situation, « la notion de mission n'est pas claire ». Elle ne connait pas les missions institutionnelles. Muni3 c'est la même chose, il faudrait les expliquer et les illustrer par ce qui se fait déjà. Actuellement « seul l'objectif de garde est visible ». Pour Muni4, « les missions sont essentielles ». Il faudrait pouvoir en débattre oui, « mais après leur mise en place. Les politiques font avant tout confiance, n'allons pas débattre de ce qui fonctionne ». Et pour Muni6, elles sont « inconnues ».

De l'avis général des politiques rencontrés, la définition de ces missions devrait se faire de manière régionale et non pas cantonale ou fédérale. En effet, pour eux, vouloir se calquer sur les politiques publiques remettrait en cause la diversité. Pour Muni2 il y a « trop de différences culturelles et de de visions ». Pour Muni3, « le problème c'est qu'elles sont très suisse-allemandes, il faut d'abord commencer par être régional. Plus c'est la Confédération qui fait, plus c'est hiérarchisé et calibré, plus il faut penser comme tout le monde en oubliant qui y a des spécificités ». Pour Muni5, « non, celles-là je les laisserais de côté ».

Conjointement à la définition des missions, Moss propose notamment la définition et la mise en place de différentes chartes, qui pourraient par exemple contenir la « philosophie éducative », définie collectivement. Il propose également la mise en place de forums de discussion pour traiter des questions portant sur les projets à développer dans les structures. Et il propose enfin, d'établir une « garantie de qualité » (ibid.), en tant que définition de ce qu'est la qualité pour les acteurs locaux de l'EAJE. Pour Moss, l'évaluation doit ensuite se faire de manière intégrée et continue par le biais de « conseils de représentants », qui de manière interne comme externe, auront un regard sur les expériences vécues dans les institutions.

Pour Muni5, cette évaluation est avant tout à faire par les professionnels, « je pense que c'est l'intérêt commun qui est prépondérant. Par contre, le personnel des structures, la pièce centrale, c'est là où on devrait être le plus attentif, tant pour les processus que pour le personnel. Si un collaborateur ne fait

pas bien son travail pour X raisons, cela va se répercuter sur l'enfant et sur la famille. Le personnel est la pièce centrale dans l'évaluation. Autour il y a l'enfant, sa priorité, mais il y a les familles et les collectivités ». Pour Muni3, « l'évaluation doit être collective, sinon trop de responsabilités pour une seule structure. Ce n'est pas à la crèche de prendre le rôle du parent. Les familles doivent pouvoir influencer, sinon cela devient du formatage. Quelles valeurs culturelles ou spirituelles veut-on, on ne peut pas dénigrer notre région sous prétexte d'une ouverture à l'autre ».

La question de savoir s'il faudrait évaluer les résultats des enfants, ou l'atteinte par l'institution des objectifs qui lui seront fixés, a été posée aux représentants des collectivités. Ils ont tous trouvé plus pertinent de se concentrer sur l'évaluation des objectifs, même si certains pensent que les deux dimensions devraient être observées. Enfin, en réponse à la pertinence de définir des labels pour le secteur de la petite enfance, voici leur avis.

Muni1 est défavorable aux labels car ils « interfèrent sur la qualité des relations interinstitutionnelles ». Pour Muni2 « c'est de la foutaise. Il faut atteindre atteindre atteindre atteindre. Une fois que vous avez réussi l'examen, vous pouvez continuer à atteindre, c'est vrai, ou bien vous pouvez plonger. C'est une illusion, je crois plutôt à l'humain, aux acteurs qui ont décidé de faire un bout de chemin dans ce secteur-là. Je ne veux pas dire du don de soi, mais avec les enfants c'est presque ça. C'est un autre travail ». Muni3, elle, pense que « c'est du formatage ». Mais que ça peut être utilisé comme une base si elle est utilisée avec souplesse. Pour Muni4, si label il y a, il faudra « certainement que ce label s'appuie sur tous ces textes. À voir. Quels seront ces critères ? Il y a des risques, est-ce qu'ils vont tenir compte des spécificités régionales, j'avais fait l'expérience d'une opération de manuel Suisse, dans le domaine de l'éducation physique, pour la dernière version de ces manuels fédéraux, on n'a pas trouvé de consensus entre la partie alémanique et la partie romande qui avaient des sensibilités plus proches de la France ou pour l'autre plus de l'Allemagne. Nous avions un livre théorique de base sur lequel se construisaient toute la suite, les pratiques etc. On n'arrivait pas à se mettre d'accord sur cette base. On a un plan d'études romand qui a un peu d'avance sur un plan d'étude alémanique et on n'a pas de plan d'étude suisse. Dans la petite enfance, si on vise quelque chose comme la cohésion ça va être compliqué. J'ai des doutes, c'est tout. Et les spécificités des professionnels du milieu. Les labels, c'est compliqué de les mettre en place, après c'est des outils qui sont utilisés ou pas, on n'a aussi travaillé sur ces labels au niveau de l'éducation physique, Macolin a lancé une opération là-dessus. Après il faut s'approprier l'outil et l'utiliser en fonction de ses propres besoins et ne pas l'appliquer au pied de la lettre ».

Pour conclure, Peter Moss relève enfin qu'un tel processus de définition de l'EAJE prendra du temps, de l'énergie et des moyens. Il faudra pour cela pouvoir se former, s'organiser et réfléchir. Cela dépendra de l'investissement des familles et des politiques, de l'énergie qu'ils trouveront pour « s'investir » (ibid.). Mais nous voyons aussi que la question du temps de présence hors enfants des professionnels, tant décriée, est donc centrale et devra être à nouveau posée.

9. Conclusion et perspectives

Les questions de qualité et de définition des services pour l'enfance relèvent donc bien de questions politiques, car elles reposent non-seulement sur le respect de droits, mais aussi de valeurs. Elles relèvent de choix et de décisions concernant l'enfant, en tant qu'être vulnérable mais compétent. Ces questions concernent aussi sa famille et la collectivité, comme acteurs et éducateurs responsables, mais aussi comme acteurs ayant des expériences importantes à vivre dans l'institution. Au vu des débats actuels sur les enjeux des politiques de prévention précoce et de qualité normative dans les milieux de la petite enfance, que cela soit en Suisse (nous l'avons vu avec Qualki), en France ou au Québec par exemple, la question doit être abordée afin que la collectivité se prononce sur ce que certains chercheurs appellent un « fantasme scientiste véhiculé par l'écologie du développement»[31]. En abordant notamment des questions comme les différences et les inégalités dans notre société, les pratiques éducatives influencent en effet la manière dont l'enfant et sa famille peuvent ou pourront s'intégrer aux autres citoyens.

De plus, nous avons vu que de chercher à identifier la qualité, plutôt que de porter notre attention et nos ressources à définir une garantie d'un accueil de qualité, permettant de tenir compte de manière intégrée et locale de ce que les citoyens souhaitent pour les structures collectives pour l'enfance, comporte un risque important. Cela conduit, en effet, à confondre éducation et management. En effet, plutôt que de traiter des enjeux sociaux ou éthiques, cela contribue à maintenir les relations et les préoccupations portées aux IPE en lien avec des considérations essentiellement financières ou structurelles. Ce qui revient à oublier que nous travaillons avec et pour des citoyens et que les enjeux liés à l'accueil collectif du jeune enfant dépassent de loin de simples considérations économiques. Enfin, vouloir à tout prix identifier la qualité ne nous permet pas de maintenir dans les IPE une diversité, tant au niveau d'une richesse d'acteurs à y impliquer que d'expériences à y vivre, ce qui est pourtant nécessaire à la démocratie.

C'est pourquoi, les enjeux liés au fait de se déterminer, collectivement, localement et de manière continue sur ce qui doit être proposé aux citoyens dans les structures d'accueil collectif, sont importants. Que cela soit par la définition d'une culture de l'enfance, d'une philosophie éducative ou d'une politique de l'enfance, ces enjeux sont incontestablement démocratiques. Les valeurs auxquelles ils sont rattachés et les pratiques éducatives qui en seront déduites, donnent à l'éducation de la petite enfance une réelle « couleur locale » et, à l'IPE, un rôle stratégique dans la capacité d'une région à résoudre certains des problèmes qu'elle se pose à elle-même. En ce sens, si, en tant que *dépositaires de la démocratie* dans les institutions, les directeurs de structures collectives pour l'enfance sont responsables de poser le débat à leur niveau d'action et de proposer des partenaires pour y participer, nous avons vu que cette discussion doit avoir lieu dans la cité.

Tant les recherches évoquées que les propos des acteurs politiques rencontrés pour ce travail de Master, ont montré la nécessité mais aussi les difficultés de construire une vision commune des

[31] Pour plus d'informations sur le sujet lire l'article de Michel Parazelli et al. « Fondements théoriques et pièges démocratiques » paru en 2003 ou les articles du collectif « Pas de 0 de conduite pour les moins de 3 ans ! » disponibles sur le site http://www.pasde0deconduite.org/

Rapport-Gratuit.com

missions ou des objectifs des structures pour l'enfance. Et quand bien même une telle vision pourrait être définie, ils ont également tous relevé les difficultés qu'il y aurait à la transformer en actions, au bénéfice des familles et de la collectivité.

Pourtant, je retiens de tout ce que j'ai lu et entendu, diverses pistes qui me permettent de croire qu'il est possible de changer notre regard sur l'enfant et les institutions éducatives qui l'accueillent, pour l'enrichir et nous enrichir. Le façonnage du tout petit ne traduit pas, en effet, une vision de l'enfant qui puisse favoriser la pratique de la démocratie. Ne devrait-on pas plutôt accepter que l'enfant et ses parents soient, comme les autres adultes portant une responsabilité envers les plus jeunes, des citoyens riches de compétences ? Ne sommes-nous pas tous, en définitive, des membres de la collectivité, ayant un rôle important à jouer dans la participation à la construction de notre société et de notre culture, réunis dans une même communauté d'apprenants ? Accepter cet état de fait, c'est accepter de donner à l'enfant citoyen la place à laquelle il a droit, au cœur de ses apprentissages. C'est l'accompagner dans la prise en main de son avenir et de la découverte du monde qui s'ouvre à lui. C'est lui permettre de définir et de participer à ses projets, pour y mener les expériences que son âge d'enfant requière, tout en lui permettant de découvrir qu'il n'est pas seul, qu'il est intéressant de travailler avec ses pairs et de destiner ses actions à la société. Cette vision intergénérationnelle et collective de l'enfance et de l'âge adulte, valorisante pour tous, permettrait aux citoyens que nous sommes, au sein d'un *espace vital* commun, pilier de notre réalité politique, de construire une société qui nous corresponde, qui ait du sens.

A ce titre, au centre des problématiques liées à la gouvernance d'une région, l'IPE a un rôle stratégique important à jouer. Elle peut être reconnue comme le lieu d'une éducation de qualité, au sein duquel les acteurs d'une collectivité locale font des choix. Un espace de créativité, dans lequel des individus participent à l'articulation entre leurs valeurs, leurs besoins et les moyens à leur disposition, pour poser un regard critique sur des pratiques éducatives et les faire évoluer. Mais cet espace, alors voué à entretenir et valoriser la diversité, ne peut exister correctement qu'à condition que l'enfance et les questions portant sur l'éducation de l'enfant soient considérées comme une affaire et un service public, accessible à tous. Ce n'est pas le cas aujourd'hui en Suisse. Un tel accord permettrait alors de mettre en place les conditions nécessaires à une meilleure démocratie, permettant de répondre dans le cas d'une région comme celle couverte par l'EFAJE, à des problèmes liés par exemple au fonctionnement en conseils intercommunaux. En effet, dans un contexte de fermeture des écoles dans les petits villages, utiliser l'IPE pour réunir les citoyens, les faire se mélanger et échanger sur leurs expériences, contribuerait à renforcer le sentiment d'appartenance à une région, le sentiment d'avoir quelque chose à y dire et à y faire. Comme l'a observé un représentant politique de la région, cela renforcerait par conséquent la recherche de cohérence « entre ce qui se fait, et ce qui doit être fait », pour répondre aux nouveaux défis posés par l'évolution de la société.

Mais il faut pour cela au préalable accepter que l'institution pour l'enfance soit un lieu de choix. A savoir un lieu privilégié, au sein duquel il soit possible de chercher à concilier des valeurs pour prendre des décisions, pour proclamer des préférences. En acceptant que le désaccord soit une richesse, un tel processus permanent et démocratique permettrait alors aux acteurs concernés d'y étayer leurs accords, par le débat et la remise en question. En effet, les compromis à trouver pour définir des pratiques éducatives adéquates, dans un esprit de stabilité et de cohérence nécessaires au bien-être

du petit enfant, pourraient dès lors faire partie de ce processus du faire sens, comme garantie d'une éducation de qualité, en nous faisant « passer du consensus au débat, du sous-entendu à la définition » (Karsz, *in* Ben Soussan (Dir), 2010. p.14).

A ce sujet, contrairement à ce qui a pu être dit par certains représentants politiques et par d'autres collègues de travail interrogés dans cette recherche, je ne pense pas qu'un tel projet relève d'une utopie, mais plutôt de l'expression de ce qui n'a pas encore été testé, d'un rêve, d'un espoir.
En effet, Jean Houssaye nous dit qu'« en éducation, le nouveau apparaît toujours comme une utopie concrète, parce que c'est précisément entre idéologie et utopie que le discours pédagogique se définit. La pédagogie se nourrit de l'insatisfaction et de la dénonciation des pratiques pédagogiques dominantes. Elle cherche à promouvoir de nouvelles pratiques, à faire aller de l'avant, à faire espérer, à refuser de se contenter de ce qui est » (2015, p.4).
Or, nous avons vu que certains chercheurs comme Peter Moss ont des propositions concrètes pour entreprendre ce qu'ils qualifient d'action utopique. Le bon sens et le pragmatisme de leurs propositions, me donnent bon espoir qu'il sera possible d'initier, dans la région, une démarche permettant de faire bénéficier les enfants, comme citoyens, d'un processus de définition d'une éducation de qualité. En me référant aux avis des membres de la collectivité locale rencontrés pour ma recherche ; désormais sensible à la richesse de leurs points de vue et de leur expérience ; en me réjouissant de chercher à mieux écouter les parents et leurs enfants lors des futurs projets de l'Hirondelle et des Moussaillons, j'espère que notre service d'accueil pour l'enfance s'ouvrira à la participation d'autres acteurs que les professionnels. Il serait en effet très enrichissant pour notre équipe éducative de pouvoir proposer l'Hirondelle et les Moussaillons comme espace public, au sein desquels améliorer la compréhension mutuelle des enjeux liés à l'accueil de la petite enfance et, ainsi, de pouvoir construire ensemble notre image de l'enfant. Il serait également important que les professionnels de l'enfance puissent partager la complexité de leur métier avec la population, pour leur reconnaissance et pour celle des enfants. Alors oui, rêvons, car si l'une des qualités principales de l'enfant est d'être encore capable de rêver, peut-être les adultes devraient-ils s'efforcer de rester connectés à cette force. Comme nous l'avons vu, je crois que certains l'ont fait, notamment en Italie, sans ce faire d'illusions, et les résultats sont là.

Alors, les perspectives de ce travail de recherches sont à mon avis, pour l'équipe de l'Hirondelle et des Moussaillons avec qui je travaille, pour les institutions œuvrant dans notre réseau d'accueil de jour, pour les familles et les collectivités locales, importantes. Que cela soit en matière de coordination pédagogique entre les institutions sociales, en cherchant de nouvelles manières de concevoir l'institution, que cela soit en développant les outils de documentation pédagogique, ou en continuant à permettre aux différents acteurs de notre région de s'exprimer et de débattre sur les questions qui les intéressent, le chemin est encore long, mais passionnant. Le défi lié aux changements que cela va induire pour notre quotidien est grand. Il faut maintenant trouver la stratégie adéquate pour y parvenir.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Nous avons vu en formation avec Christian Moeckli[32], lors des apports sur les stratégies de changement, qu'un changement est stratégique lorsqu'il touche soit le contenu de notre travail (objectif, appréciation de l'environnement, nature et disponibilité des ressources et du savoir-faire), soit son processus de définition (structure, système, culture et valeurs). Pour être stratégique, un changement doit également être perçu comme une rupture par les personnes-clés de l'organisation. S'il est encore tôt pour parler de rupture, les municipaux ont relevé, en tant que « décideurs », le caractère novateur et séduisant d'un projet qui, comme celui présenté par l'exemple de Reggio Emilia, permettrait de voir différemment les enfants, les familles et la participation des acteurs de l'EAJE dans notre région.
Ce que j'ai constaté lors de ma recherche, c'est que si notre réseau décidait de se lancer dans un tel projet, cela toucherait l'ensemble des facteurs énoncés ci-dessus, ce qui montre à mon avis à quel point il est nécessaire de commencer à y réfléchir aujourd'hui. Car si nous admettons que notre organisation est inscrite dans un environnement, qu'elle influence et qui l'influence, nous mesurons l'enjeu de notre responsabilité. Mais le succès d'une telle démarche dépendra avant tout de l'articulation qu'il faudra savoir trouver entre les ingrédients nécessaires à la « recette » du changement. Pour Giebing (ibid.), cela dépendra de la présence d'une vision, de savoir-faire, de motivation, de ressources adéquates et d'un plan d'action. Je crois qu'avec le temps, une vision locale de l'enfant et de ce que nous voulons pour lui pourra se constituer, en s'appuyant notamment sur les recherches évoquées dans ce travail. Le savoir-faire, la motivation et les ressources sont là, mais certaines seront encore à mobiliser. Le plan d'action par contre est encore à faire.

Une des questions posées notamment par certains chercheurs, comme ceux travaillant à Reggio Emilia ou à l'école publique de Vitruve[33] à Paris, est celle de la structure hiérarchique des services éducatifs. Faut-il des postes de direction fixes, faut-il concentrer le pouvoir dans les mains d'un minimum de personnes ? Ou la concentration des ressources au niveau le plus proche des projets contribuerait-t-elle à favoriser la démocratie ? Difficile à dire pour moi aujourd'hui, les postes de direction permettent d'avoir du recul sur les situations à traiter dans les institutions, ils favorisent le développement d'une vision stratégique pour les services et entre les services et représentent très certainement un repère intéressant pour les familles. Mais la question me paraît suffisamment pertinente pour expérimenter une manière différente de faire.
Dans cette perspective, nous avons déjà commencé, à notre échelle institutionnelle, à modifier nos conditions de travail afin de trouver les ressources nécessaires à la réflexion. Nous avons en effet, avec le soutien de la direction de l'EFAJE, choisi de définir et d'attribuer différemment les ressources à notre disposition pour faire fonctionner notre service. Nous savons qu'il est difficile pour une direction de ne pas se laisser accaparer par le chant des « sirènes » du management et de la gestion… Redistribuer une partie des ressources de direction au terrain, en les rapprochant des enfants, des familles et des professionnels constitue alors un moyen concret de se rapprocher des besoins, des attentes ou des valeurs des citoyens pour et avec qui nous travaillons.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

[32] Relevé lors du cours de Christian Moeckli intitulé « Réformes cantonales et nouveaux modes de gouvernance: enjeux et défis pour les directions ». Janvier 2015.
[33] A ce sujet voir le documentaire «On ne peut pas faire boire un cheval qui n'a pas soif ». Duong, J., Girault, M., 2008. Olam Productions

Nous avons pour cela décidé, en relation à ce travail de recherche et à la volonté de promouvoir la démocratie, de rapprocher du terrain les ressources humaines nécessaires à notre remise en question. A titre de projet pilote, une fonction d'éducatrice chargée de projet a donc été créée[34]. Suite à cela, j'ai délégué un cinquième de mon enveloppe de direction, soit 9 heures par semaines, à trois collègues, afin qu'elles puissent effectuer des recherches documentaires et mener des projets avec d'autres acteurs de l'IPE. Je souhaite prochainement baisser mon temps de travail de 3h hebdomadaires pour les déléguer à une quatrième collègue, afin d'assurer une représentation de tous les secteurs de l'institution et donc une meilleure transversalité des projets. Après dix mois d'essai, les premiers résultats sont là. Ces pédagogues ont pu utiliser ce temps pour visiter d'autres institutions, voir d'autres réalités et faire avancer plusieurs projets en cours pour leurs équipes respectives. Mais elles ont aussi pu découvrir ou redécouvrir certains des grands pédagogues et philosophes qui sont à l'origine d'une bonne partie de notre culture professionnelle et présenter le fruit de leurs recherches à leurs collègues lors de discussions en équipe ou lors d'une journée de synthèse. Freinet, Montessori, Pikler, Freire, Piaget, Steiner ou Aristote nous ont, entre autres, accompagnés, le temps de la réflexion. L'ensemble de l'équipe éducative a ensuite commencé à réfléchir à son travail sur la base de ces apports, ce qui a permis de consolider notre projet institutionnel ainsi que nos projets pédagogiques de secteur. Cela a également apporté une forme d'ancrage collectif, autour de la volonté de donner un sens commun à notre travail.

Il s'agit là d'une première étape, dans laquelle ces professionnels trouvent enfin, selon leur dire, « une valorisation de leurs compétences réflexives ». Car si elles reçoivent chacune, en définitive, trois heures hors présence enfants supplémentaires par semaine, assorties d'une augmentation salariale, cette ressource de travail est avant tout un acte de reconnaissance. Il s'agit de la reconnaissance de leurs compétences, de la complexité de leur métier et de la responsabilité qui leur est confiée. Espérons que cela soit une porte d'entrée pour une valorisation plus générale, pour tous leurs collègues.

L'étape suivante se fera avec les autres acteurs impliqués dans l'institution et peut-être, nous l'espérons, avec les autres structures de notre réseau. Car il est urgent d'agir maintenant. Attendre en effet que les collectivités se vident de citoyens investis, que l'esprit collectif valorisé jusqu'ici dans une région rurale disparaisse comme cela a été relevé par les représentants des municipalités locales, n'est pas une bonne solution, ni une fatalité. Ce n'est pas la faute des autres, mais une responsabilité collective d'y résister. C'est une question de démocratie, « de refus du type d'individualité qui nous est imposé » (Foucault, 1980. p.216. *In* Dahlberg, G. , Moss, P. , Pence A. 2012. p. 73). Les recherches nous montrent que nous n'avons pas besoin d'attendre, nous pouvons plutôt reconnaître l'importance des structures pour la petite enfance et les faire vivre. L'IPE est un outil puissant, utilisons-le et valorisons-le, pour la qualité des relations que les citoyens pourront y vivre. Profitons d'y débattre et de nous interroger sur notre vision du monde. Nous pourrons de ce fait contribuer par notre action à protéger ou « reconstruire le commun »[35]. Saisissons cette chance !

---

[34] Projet et premières évaluations en annexe

[35] Propos de Laurent Ott lors d'une conférence donnée à l'ESEDE en 2013.

10. Quelques citations

Voici quelques citations qui ont guidé mon parcours de recherche dans ce travail :

« La démocratie est une valeur de base en éducation et l'éducation est un moyen de soutenir la démocratie » (Peter Moss)

« Refuser de faire cristalliser l'enfant trop tôt en individu typifié, en modèle personnologique stéréotypé, cela ne veut pas dire qu'on va fabriquer des révolutionnaires en herbes (…) mais des individus qui, tout en acquérant une richesse d'expression propre, irrécupérables par les technologies du pouvoir, pourront, quand ils le voudront, prendre les habits que le système de production, à un moment ou à un autre, leur tendra, sans qu'ils leur collent à la peau, sans qu'ils se mettent à désirer les carcans répressifs pour eux-mêmes » (Felix Guattari)

« Il n'y a pas de destination finale puisque c'est dans le voyage que résident toutes les valeurs. Le progrès est une fin en soi » (Boris DeWiel)

« Eduquer, ce n'est pas emplir un vase, c'est allumer un feu » (Montaigne)

« Si l'objectif c'est de montrer la cohérence de ce qui se fait par rapport à ce qui doit être fait oui, si c'est pour répondre et débattre de choses qui ne sont pas à débattre, non » (Muni4)

« On prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'école » (Célestin Freinet)

De la pédagogie : « Elle est dessein politique, mais non dessin politique, même si elle a la politique pour destin » (Jean Houssaye)

11. Index des termes et abréviations utilisés dans ce travail

AEJE	Accueil et Education du Jeune Enfant (domaine social, existe aussi sous EAJE)
CIDE	Convention Internationale des Droits de l'Enfant
EPE	Educateur/Educatrice Pour l'Enfance
EFAJE	Association d'Entraide Familiale et d'Accueil de Jour de l'Enfant (Gros-de-Vaud)
FAJE	Fondation Pour l'Accueil de Jour des Enfants (Etat de Vaud)
IPE	Institution pour la Petite Enfance
INSTITUTION	Structure d'accueil collectif, à temps d'ouverture élargi. Mais aussi « un forum public, une place, porteur d'une signification culturelle et symbolique, située au sein de la société civile et la constituant » (Dahlberg & al., 2012. p.51)
LAJE	Loi sur l'Accueil de Jour des Enfants (Canton de Vaud)
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Economique
OAJE	Office d'Accueil de Jour de l'Enfant (Etat de Vaud)
ONU	Organisation des Nations Unies
OPE	Ordonnance régissant le Placement d'Enfants (Confédération Helvétique)
PEP	Partenaire Enfance & Pédagogie
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

12. Bibliographie

Ben Soussan, P. (Dir), 2010. Le livre noir de l'accueil de la petite enfance. 1001 bébés. Toulouse : Erès.

Bennett, J. 2011. Système d'éducation et d'accueil des jeunes enfants : questions de tradition et de gouvernance. Récupéré le 17.04.2014 de http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/textes-experts/fr/107/systemes-deducation-et-daccueil-des-jeunes-enfants-questions-de-tradition-et-de-gouvernance.pdf

Bernoux, Ph. 2009. La sociologie des organisations. Paris : Editions du Seuil.

Bertschy, K., Marti, M., Walker, P. 2011. Les réglementations régissant l'accueil extrafamilial des enfants. La vie économique, Revue de politique économique.

Boltanski L., Thévenot L. 1991. De la justification. *Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.

Borloz, F. 2009. Motion « Accueil préscolaire : trop de normes tuent les normes. Simplifions-les ! ». (Récupéré le 08.05.2014 de http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/gc/fichiers_pdf/09_MOT_076_Depot.pdf)

Brougère, G., Van den Broeck, M., 2007. Repenser l'éducation des jeunes enfants. PEI Peter Lang. Bruxelles : Editions Scientifiques internationales.

Bosse-Platière, S. & al., 2011. Accueillir le jeune enfant. Un cadre de référence pour les professionnels, Toulouse, ERES.

Broillet, E. & al. 2011. Rôles et fonctions des institutions de la petite enfance. Réalisé par un collectif d'association genevoise de la petite enfance (SDPE, FGIPE, FIPEGS, ACIPEG, AGEJE). Revue d'information sociale REISO. Récupéré le 21.11.2013 de http://www.reiso.org/IMG/pdf/Ro_les_Institutions_Petite_enfance.pdf

COFF, 2008. L'accueil de jour extrafamilial et parascolaire en Suisse ; un état des lieux de la Commission fédérale de coordination pour les questions familiales, p. 14 ; récupéré le 17.04.2014 de http://www.ekff.admin.ch/c_data/f_Pub_Kinderbet.pdf

Confédération Helvétique. Ordonnance sur le placement d'enfants à des fins d'entretien et en vue d'adoption (OPEE) de 1977. Etat au 1er janvier 2014. RO 1977/1931. Récupéré le 18.09.2014 de www.admin.ch/ch/f/rs/2/211.222.338.fr.pdf

Crozier, M., Friederberg, E. 1981. L'acteur et le système, les contraintes de l'action collective. Paris : Editions du Seuil.

Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A., 2012. Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance. Les langages de l'évaluation. Toulouse : Erès.

Dahlberg, G., Moss, P., 2007. Au-delà de la qualité, vers l'éthique et la politique en matière d'éducation préscolaire. *In* Bougère, G., Van den Broeck, M. Repenser l'éducation des jeunes enfants. PEI Peter Lang. Bruxelles : Editions Scientifiques internationales.

Daupin, S. 2010. Intérêt de l'enfant et action publique. L'enfant au cœur des politiques sociales ? Informations sociales 2010/4. Récupéré le 03.09.2014 de www.cairn.info

Desponds Theurillat, V., Guinchard Hayward, F., Rakoczy, A., 2012. Interroger la qualité. Penser les conditions d'accueil favorables au jeune enfant. Lausanne : PEP.

De Weck, J., 2014; Statu quo dans les crèches genevoises. Récupéré le 17.04.2014 de http://www.tdg.ch/geneve/actu-genevoise/taux-encadrement-creches-bougera/story/28077829

Dollé, M., 2014. Politique de l'enfance. Journal des professionnels de la petite enfance no 90, p. 20-25.

Duong, J., Girault, M., 2008. On ne peut pas faire boire un cheval qui n'a pas soif. Documentaire praduit par Olam Productions.

Emery Y. & Giauque D., 2005. Paradoxes de la gestion publique. Paris: L'Harmattan.

Enriquez, E., 1992. L'organisation en analyse. Paris : PUF.

Esping-Andersen, G., 2008. Trois leçons sur l'État-providence, La République des idées / Seuil.

Etat de Vaud. Loi cantonale du 20 juin 2006 sur l'accueil de jour des enfants (LAJE) ; RS/VD 211.22. Récupéré le 08.05.2014 de http://www.faje-vd.ch/Documentation/laje.pdf

Franc, O., 2014. L'évaluation de la qualité des pratiques dans les institutions pour l'enfance : Entre hégémonie normative et créativité institutionnelle. Mémoire de formation en MAS HES-SO DIS. Genève.

Fürter, P., 1983. Les espaces de formation, essai de microcomparaison et de macroplanification. Lausanne : Presses Polytechniques Romandes.

Giauque, D., Emery, Y. 2008. Repenser la gestion publique, Bilan et perspectives en Suisse. Lausanne : PPUR.

Humblet, P., Vandenbroeck, M., 2008. Sauver l'enfant pour sauver le monde. *Le care et la (re)construction de problèmes sociaux*. *In* Bougère, G., Van den Broeck, M. Repenser l'éducation des jeunes enfants. PEI Peter Lang. Bruxelles : Editions Scientifiques internationales.

Houssaye, J. Pédagogie et politique : une histoire d'espoir ? Université de Rouen, récupéré le 7 août 2015 de http://www.univ-rouen.fr/civiic/archives/Charleroi.pdf

Janvier R., Matho Y. 1999. Le droit des usagers … ou la révolution qui ne dit pas son nom. Récupéré le 05.05.20144 de http://tremintin.com/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=144&Itemid=264

Karsz, S., 2010. La fin de l'innocence ? *In* Ben Soussan P. (Dir), 2010. Le livre noir de l'accueil de la petite enfance. 1001 bébés. Toulouse : Erès.

Kaufman, J.-C. 2001. L'entretien compréhensif. Paris : Nathan/HER.

Kurth, M., 2014. Inégalité des chances, pauvreté : Les enfants d'abord. *Conférence de la secrétaire générale d'Artias dans le cadre du colloque « La révolution silencieuse ».* Genève.

Mac Naughton, G., 2005. Doing Foucault in Early Childhood Studies: Applying Poststructural Ideas. Londres : Routeledge.

Mackenzie Oth, L., 2002. La crèche est rentable, c'est son absence qui coûte. Genève : Conférence latine des déléguées à l'égalité, 2002.

Mahon, R., 2011. p. 2. Politique sur les services à la petite enfance : une perspective comparative. Récupéré le 15.06.2014 de http://www.enfant-encyclopédie.com/documents/MahonFRxp2.pdf

Malette, S., 2006. La « gouvernementalité » chez Michel Foucault. Mémoire de maîtrise, faculté de philosophie de Laval. Québec.

Maulini, O., 2006. Notes de lectures de Kaufmann, J.-C. (1996). L'entretien compréhensif. Paris : Nathan. Récupéré le 24.06.2015 de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/2006/sem-rech-note-lecture.pdf

Mayall, B., 2008. Sociologies de l'enfance. *In* Bougère, G., Van den Broeck, M. Repenser l'éducation des jeunes enfants. PEI Peter Lang. Bruxelles : Editions Scientifiques internationales.

Meyer, G., Spack, A. (Dir), 2014. Accueil de la petite enfance : Comprendre pour agir. 1001 BB. Toulouse :Erès.

Meyer, G., Spack, A., 2015. Le corps de l'adulte dans un espace enfantin. Revue [petite] enfance no 117. Lausanne.

Modak, M., Bonvin, J.-M., 2013. Il faut reconnaître le care sur tous les plans. Revue d'information sociale REISO Récupéré le 15.05.2014 de http://www.reiso.org/spip.php?article3743

Moss, P., 1996. Vers une définition des objectifs d'accueil. *In* S. Rayna, F. Laevers et M. Deleau (coord.), Quels objectifs pour l'éducation préscolaire ?, Paris, Nathan-INRP.

Moss, P., 2011. Souscrire à la démocratie dans les services de garde et d'éducation des jeunes enfants. Récupéré le 17.04.2014 de http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/MossFRxp1.pdf

Musatti, T., 2008. La signification des d'accueil de la petite enfance aujourd'hui. *In* Bougère, G., Van den Broeck, M. Repenser l'éducation des jeunes enfants. PEI Peter Lang. Bruxelles : Editions Scientifiques internationales.

Neyrand, G., 2010. L'enfant comme référentiel ambigu des politiques publiques. CNAF. Informations sociales. No 160 p. 56-64. Récupéré le 30.04.2014 de http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2010-4-page-56.htm

Norvez A. et al., 1997. Collectivités locales et accueil des jeunes enfants en Europe. Paris : Centre International de l'Enfance et de la Famille.

OAJE. Directives pour l'accueil de jour des enfants ; Accueil collectif de jour préscolaire ; Cadre de référence et référentiels de compétences ; OSSAM / Doc n° R5.01 / Version du 01.02.2008

OCDE, 2006. Petite enfance, grands défis II: Éducation et structures d'accueil. Editions OCDE.

OCDE, 2012. Petite enfance, grands défis III : Boîte à outils pour une éducation et des structures d'accueil de qualité. Editions OCDE.

OCDE, 2013. Elaborer une norme de qualité des services à la petite enfance : de quoi s'agit-il et comment assurer le suivi ? Récupéré le 02.09.2014 de Http://www.oecd.org/officialdocuments /publicdisplaydocumentpdf/ ?cote=EDU/EDPC/ECEC%282013%295&docLanguage=Fr

ONU, 2006. Observation Générale No7 du Comité des Nations Unies sur les droits de l'enfant. Récupéré le 13.05.2014 de http://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf ?reldoc=y&docid=4ffd3d de2

Parazzeli M. & al. 2003. Les programmes de prévention précoce. Fondements théoriques et pièges démocratiques. Revue Service social. Volume 50, numéro 1, p. 81-121

Pirard, F., 2007. L'accompagnement professionnel face aux enjeux de qualité des services. *In* Bougère, G., Van den Broeck, M. Repenser l'éducation des jeunes enfants. PEI Peter Lang. Bruxelles : Editions Scientifiques internationales.

Pirard, F., 2010. Pour une évaluation participative de la qualité effective de l'accueil. *In* Thollon-Behar, M.-P. (DIr). La qualité de l'accueil : quel défi aujourd'hui ?. Toulouse : Erès.

Pirard, F., 2014. La qualité d'accueil fait débat. Revue [petite] enfance no 113. Lausanne.

Pirard, F., 2014. Plus de chances dès l'enfance. Former et accompagner les professionnels. Rapport de la troisième journée de dialogue entre les professionnels de l'enfance et de l'éducation. Récupéré le 28.06.2014 de http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/179762/1/2014_Assurer-un-d%C3%A9veloppement-professionnel.pdf

Prott, R., Preissing, Ch., 2006 . Bridging Diversity – an Early Childhod Curriculum, Verlag das netz, Weimar/ Berlin.

Rayna, S., 2010. Quoi de neuf du côté de l'éducation préscolaire ? Revue Internationale d'Education – Sèvres.

Rayna, S., 2010. La qualité, parlons-en ! *In* Ben Soussan P. (Dir), 2010. Le livre noir de l'accueil de la petite enfance. 1001 bébés. Toulouse : Erès.

Rayna, S., Bouve, C., 2013. Petite enfance et participation. Une approche démocratique de l'accueil. Toulouse : Erès.

Rayna, S., Bouve, C., Moisset, P., 2009. Pour un accueil de qualité de la petite enfance : quel curriculum ? Toulouse : Erès.

Rayna, S., Laevers, F., Deleau, M., 1996. L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques ? INRP et Nathan.

Renaut, A. 2002. In Daupin, S. 2010. Intérêt de l'enfant et action publique. L'enfant au cœur des politiques sociales ? Informations sociales 2010/4. Récupéré le 03.09.2014 de www.cairn.info

Stamm, M., et al., 2009 ; EDUCATION DE LA PETITE ENFANCE EN SUISSE ; Etude de base élaborée à la demande de la Commission suisse pour l'UNESCO. Récupéré le 17.04.2014 de http://www.fruehkindliche-bildung.ch/fileadmin/documents/forschung/Management_Summary_F.pdf

Steudler-Zinszner, A. 2004. Enfant et droit d'expression. Application de la Convention des Nations Unies de 1989. EESP. Lausanne.

Tobin, J., 2007. Rôle de la théorie dans le mouvement « Reconceptualiser l'éducation de la petite enfance ». In Bougère, G., Van den Broeck, M. Repenser l'éducation des jeunes enfants. PEI Peter Lang. Bruxelles : Editions Scientifiques internationales.

Thollon-Behar, M.-P. (DIr), 2010. La qualité de l'accueil : quel défi aujourd'hui ?. Toulouse : Erès.

Uehlinger, Ch., Simoni, H., 2014. Intégration Aspects et éléments constitutifs d'un travail d'intégration de bonne qualité dans le domaine de la petite enfance. Marie Meierhofer Institut für das Kind. Sur mandat de la Commission suisse pour l'UNESCO et du Réseau d'Accueil Extrafamilial.

UNICEF. Bilan Innocenti 8. La transition en cours dans la garde et l'éducation de l'enfant. Tableau de classement des services de garde et d'éducation des jeunes enfants dans les pays économiquement avancés. Centre de recherche Innocenti. Récupéré le 21.10.2013 de http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc8_fre.pdf

UNICEF. Convention Internationale des droits de l'enfant (CIDE) ; RS 0.107. Récupéré le 13.05.2014 de http://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19983207/index.html

Woodhead, M., 2007. Le développement du jeune enfant : une affaire de droits. *In* Bougère, G., Van den Broeck, M. Repenser l'éducation des jeunes enfants. PEI Peter Lang. Bruxelles : Editions Scientifiques internationales.

Rapport-Gratuit.com

Wustmann Seiler C., Simoni H., 2012. Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Suisse (2ème édition) ; Outil de travail pour la phase de mise en œuvre et de test (2012-2014) ; Marie Meierhofer Institut für das Kind. Sur mandat de la Commission suisse pour l'UNESCO et du Réseau d'Accueil Extrafamilial.

Zermatten, J., 2007. La convention des droits de l'enfant : approche générale et principes de l'intérêt supérieur et de la parole de l'enfant. Yverdon : Artias.

13. Annexes

A. Carte du réseau EFAJE

B. Synthèse du projet institutionnel

C. Analyse des propos relevés sur les PV EFAJE entre 2008 et 2014

D. Vignettes utilisées lors des entretiens, PEP et autres

E. Questionnaire utilisé lors des entretiens

F. Exemple de retranscription d'entretien

G. Synthèse des entretiens par question

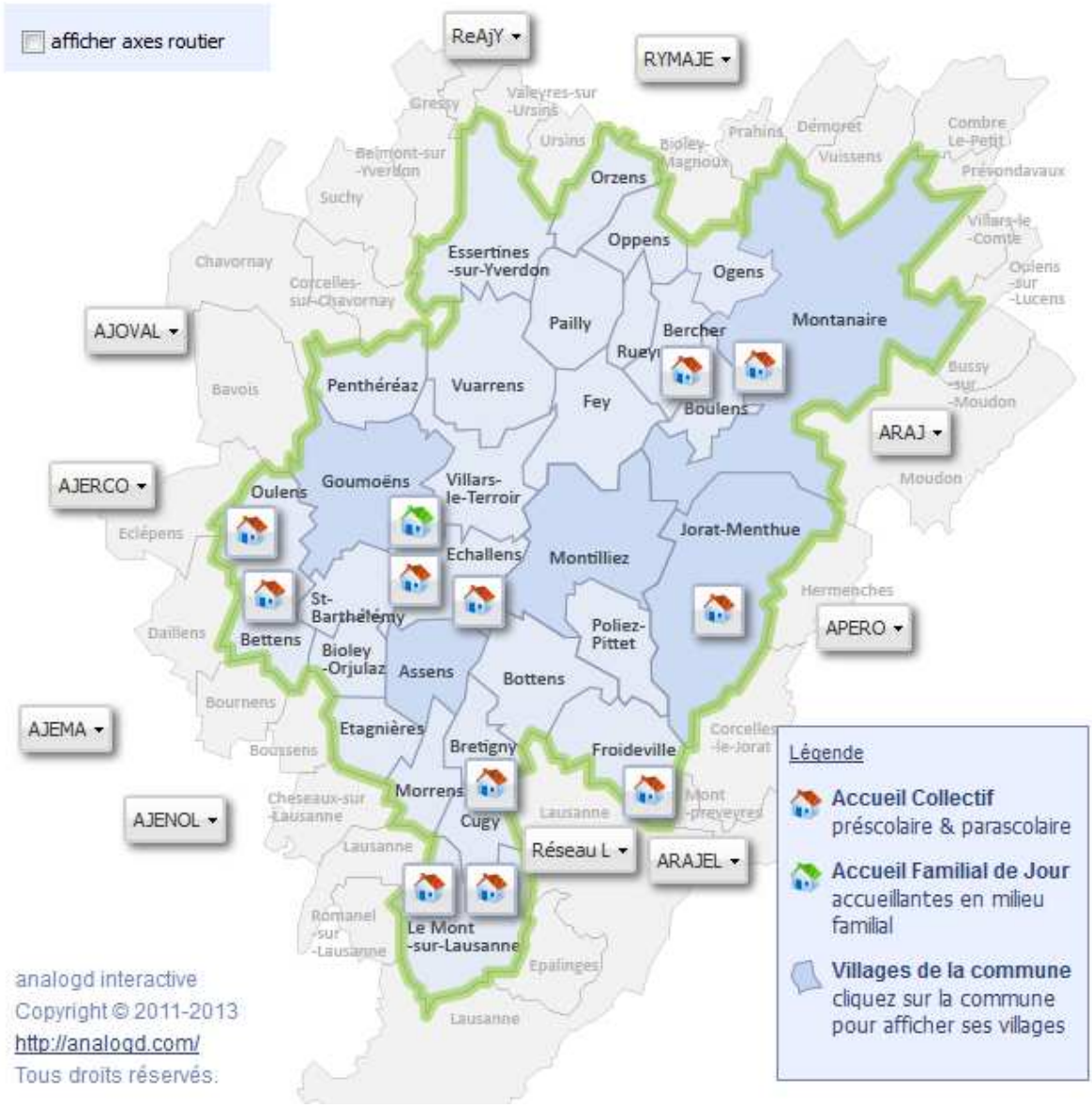
H. Axes d'analyse utilisés pour la deuxième partie du travail

I. Projet ECP et premières évaluations

J. Déclaration de bonne foi

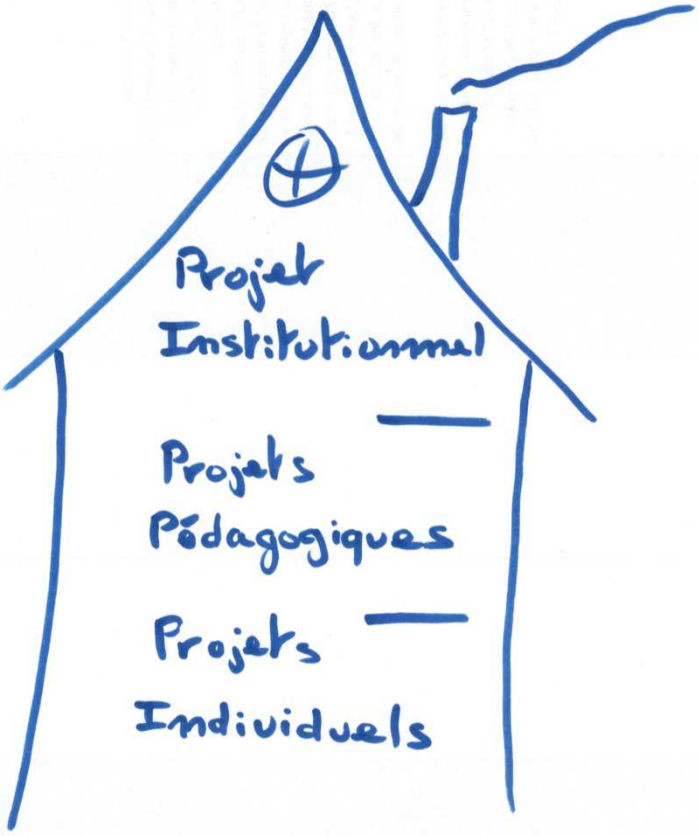
Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

A. Carte du réseau EFAJE



ANNEXE B

Synthèse du Projet Institutionnel



L'HIRONDELLE / LES MOUSSAILLONS

Bercher / Saint-cierges

[TABLE DES MATIERES]

PROJET INSTITUTIONNEL 2
A QUI EST DESTINE CE PROJET ? 2
A QUOI SERT-IL ? 2
A DEVELOPPER 3
NOTRE MISSION 3
VALEURS ET REGLES INSTITUTIONNELLES 3
LES VALEURS 3
LES REGLES 4
LE CADRE 4
LES OUTILS 5
LES PRATIQUES 5

Projet institutionnel

A qui est destiné ce projet ?

Ce projet à la disposition des professionnels et acteurs responsable du cadre de la garderie et des UAPE afin de leur présenter l'institution. Ces utilisateurs sont :

- Les éducatrices[1], les apprenants (Stagiaires, ASE, EDE) et le personnel de la garderie
- L'employeur et l'autorité de surveillance

A quoi sert-il ?

Le but de ce document est de constituer un fil rouge, une base de référence pour la mise en place et le suivi de l'accueil des enfants et des familles au sein des structures d'accueil liées à l'Hirondelle. Il est créé dans le but de communiquer sur notre manière de travailler avec les différents partenaires de la structure. De ce fait, il favorise la cohérence et la continuité de la prise en charge.

Il a pour sujet principal l'enfant et sa famille, au travers de leurs besoins et de leurs habiletés.
Ce projet est vivant, il reflète une image du processus de réflexion, prise aujourd'hui. Il sert de base pour guider les équipes lors de la mise en application au quotidien des valeurs et des principes décidés pour l'institution. Le projet soulève des questions d'éthique liées à la pratique. Comment pouvons-nous nous comporter, agir et être avec les enfants et ceux* qui les entourent ? Il permet aux intervenants* de prendre conscience du sens de leurs actes et de construire leur pratique en conséquence.

Ce qu'il présente est régulièrement abordé en équipe, au travers de situation quotidiennes. Nous y faisons référence tant sur le terrain que lors de colloques institutionnels réguliers.

Le projet institutionnel sert de base à la création du projet pédagogique de chaque groupe ou structure d'accueil gérée par la direction de l'Hirondelle. Il est complété par un corpus de documents accessible aux professionnels et classé par thème comme Enfant-parents / Processus et références pédagogique / Apprenants, etc... Il contient également les résultats de diverses réflexions telles que notre définition de l'accueil, notre charte de communication ou la place du parent dans notre projet.

Les projets pédagogiques de groupe sont en permanence en cours de rédaction. Une « photo » de ces travaux, résumés en un « livret à l'intention des familles » seront prochainement intégrés au présent document. Ils seront dans le même temps transmis aux familles. Les projets pédagogiques commentent la manière dont nous cherchons à nous rapprocher de nos valeurs lors de nos actes quotidiens d'accueil et de relation avec l'enfant et sa famille. En tant que base de travail, ils favorisent les échanges entre les collègues et permettent de faire ressortir les bases théoriques utilisées pour développer l'accueil des enfants et celui leur famille. Les projets pédagogiques peuvent servir de référence lors de la création d'un projet individuel par enfant si nécessaire.

[1] Afin d'alléger le texte lorsque le masculin et le féminin doivent être employés simultanément, vous retrouverez cette petite « * » indépendamment du genre choisi pour la phrase.

A développer

Ce projet est évolutif. Nous devons encore y donner une place à l'enfant et à ses parents en tant qu'acteurs. Nous devrons également travailler à l'inclusion de l'institution dans son environnement et sur notre collaboration avec les différents acteurs présents autour de l'institution.

Notre mission

Notre mission est d'offrir, en collaboration avec les familles, un moyen de garde bien-traitant, un lieu d'éducation et d'accueil propice à la découverte et à l'expression des compétences de l'enfant. Il a pour but de permettre à l'enfant de faire connaissance avec lui-même, d'expérimenter la vie en collectivité, de prendre confiance en lui. Il doit également permettre à ses parents de se rendre à leur travail de manière sereine.

Cet accueil est centré sur les besoins de l'enfant et ceux de ses proches (Environnement sécurisé et sécurisant ; accompagnement vers l'autonomie et la socialisation; Eveil corporel, relationnel et environnemental ; lieu de prévention, d'écoute et de soutien).

Notre accueil est ouvert à tous, quelle que soit la culture, l'origine ou les besoins spécifiques de la famille (pour autant que nos moyens de travail et nos formations nous le permettent).

Il est basé sur un système de valeurs et de règles définis en équipe.

Valeurs et règles institutionnelles

Les valeurs

Les valeurs ci-dessous sont à l'origine de notre réflexion. Elles représentent une sorte d'idéal dont nous cherchons à nous rapprocher en maintenant un regard permanent sur nous-mêmes, sur notre prise en charge.

Le Respect

Quelques soient les situations, nous établissons une relation basée sur le respect entre les différents acteurs de la vie institutionnelle. Ceci sous-entend notamment pour tous le fait de respecter les règles (institutionnelles, de société), les personnes mais aussi le matériel. Cela implique également de s'ouvrir aux différences, de culture notamment.

Le Plaisir

Nous veillons à ce que les utilisateurs (Enfants, familles) ainsi que les professionnels qui les accueillent à la garderie puissent avoir du plaisir à être ensemble; que leur envie, leur besoin de découvrir et d'expérimenter ne soit pas gêné par une organisation ou des moyens inadaptés.

La Confiance

Nous cherchons à créer des relations de qualité, basées sur la confiance, afin de permettre à chacun* de maintenir un regard positif sur les personnes et les situations rencontrées. Cela concerne autant les enfants entre eux, que les adultes qui les encadrent à la garderie, les parents ou les différents partenaires de la structure (Autorités politiques et financières, réseaux d'accueil, réseaux de santé, etc.). Cette position nous invite à ne pas juger l'autre, à cultiver un regard bienveillant. Nous avons confiance dans la capacité de chacun à trouver des solutions aux problèmes rencontrés.

L'Empathie

Nous cherchons à maintenir une écoute et à favoriser une relation propice à la compréhension des sentiments et des émotions de chacun. Nous souhaitons de ce fait maintenir une relation basée sur l'objectivité et la conscience du rôle de chaque personne (parents comme professionnels) lors de la prise en charge des enfants.

Les règles

Les règles suivantes découlent des principes que nous nous sommes fixés. Elles sont la « traduction » visible de nos valeurs. Sont référencés ci-dessous celles qui nous semblent être les plus importantes à nos yeux, aujourd'hui, celles dont nous avons eu le temps de parler. Nous les avons regroupés en trois groupes selon qu'elles correspondent au cadre de notre prise en charge, aux outils que nous utilisons ou à certaines de nos pratiques.

Le cadre

La sécurité et l'accueil

Pour être accueilli correctement, l'enfant et sa famille ont besoin de se sentir en sécurité. Ce sentiment de sécurité favorise le développement de l'enfant. Notre accueil se doit donc de garantir la sécurité physique et affective des enfants fréquentant la structure. Il faut pour cela que les limites environnementales (aménagement de la garderie) et symboliques (règles de vie collectives, repères et rituels divers) soient suffisamment claires et adaptées à l'âge des enfants qui fréquentent la garderie.
Il est également important à nos yeux que les familles se sentent accueillies, tant par l'aménagement des lieux que par l'attitude du personnel.

La cohérence

Afin de s'assurer que l'enfant reste le sujet de notre projet, nous recherchons de manière continue à maintenir une cohérence entre nos connaissances sur les besoins de l'enfant, ce que nous observons et la prise en charge que nous proposons. Nous portons également une grande attention à la cohérence entre nos actes et nos paroles. De manière générale et afin de favoriser les repères pour les utilisateurs de la structure, il est nécessaire que les différents membres de l'équipe soient cohérents entre eux et que leurs actes reflètent la pédagogie institutionnelle, ses valeurs et ses principes.

L'accompagnement et le respect du rythme de l'enfant

La garderie n'est pas une petite école, nous ne recherchons pas l'acquisition de compétences ou de connaissances particulières. Nous avons choisi de proposer un espace institutionnel propice aux expérimentations de l'enfant, à la découverte de son environnement ainsi qu'à l'expression de sa curiosité.
Nous nous référons à nos connaissances sur le développement de l'enfant pour proposer un accueil respectueux du rythme de l'enfant (en lien avec ce que nous transmettent les parents, nos observations et nos expériences pratiques ou théoriques). L'objectif est de favoriser le sentiment de plaisir et de ce fait, l'expérience de la confiance en soi en rendant l'enfant acteur de son quotidien. C'est par l'expérimentation, en se confrontant à la réalité, que l'enfant se rendra compte de ses forces ou au contraire de ce qui est plus difficile pour lui. Notre rôle sera alors de le valoriser dans ses réussites ou de l'accompagner dans la recherche de solutions à ses difficultés, en collaboration étroite avec ses parents.

Les outils

L'observation et l'écoute comme ressource pour tous

L'observation et l'écoute sont pour nous les meilleurs moyens d'avoir une connaissance fine de chaque enfant et de son groupe d'appartenance institutionnel.
Nous observons les enfants lors d'activités, qu'elles soient dites libres ou dirigées, ainsi que lors des différents moments de vie durant le temps d'accueil. Ces observations sont souvent informelles, elles ont lieu en même temps que la prise en charge du groupe. Mais nous nous donnons également les moyens de mettre en place des observations formelles (une professionnelle* vient dans le groupe uniquement pour observer) lorsque nous considérons qu'une difficulté devient récurrente et nécessite une attention particulière.

Nous laissons également une grande place à l'écoute de l'enfant, des collègues ou des familles. Cet outil nous permet d'accorder les besoins de chacun, de donner sa place à tous.
Nous partons du principe que c'est la famille qui connaît le mieux son enfant, qu'elle a les ressources pour résoudre les difficultés qu'elle rencontre. C'est également en partenariat avec la famille que l'équipe cherche à résoudre les problématiques rencontrées dans l'institution.
En lien avec nos observations, la mise en commun des ressources de chacun nous permet de proposer un suivi aux familles, voire de les soutenir dans l'exercice de leur parentalité.

La règle et la sanction

Lorsqu'un acte nécessite d'être sanctionné, quelques principes de base devront être respectés. Par exemple, une sanction devrait-être sécurisante et constructive… si nécessaire répétée, mais non-violente.

L'enfant doit pouvoir exprimer sa créativité

Les activités ainsi que les moyens de jeu et d'expression proposés aux enfants seront choisis en fonction de leur potentiel à favoriser la créativité et l'imagination. Ceci afin de favoriser la recherche de plaisir et donc de promouvoir l'expérimentation. Cela sous-entend que les « productions » qui pourraient naître de ces expérimentations ne devront pas être jugées par les éducatrices* ni forcément correspondre à leurs possibles attentes de ressemblance avec quoi que ce soit...

Les pratiques

La verbalisation

Nous verbalisons à l'enfant tout ce que nous faisons, quel que soit le moment de l'accueil. Afin que l'enfant puisse comprendre ce qui lui ait demandé, ce qu'il vit, il est nécessaire de donner du sens à nos actes. Cela lui permet de prendre conscience de lui-même, l'aide à se structurer dans le temps et nous permet de le valoriser. Il devient ainsi acteur de sa prise en charge au travers de l'échange qu'il vit avec la professionnelle*. Cette verbalisation est également vectrice de lien, elle rappelle entre autre à la professionnelle* que, malgré la présence du groupe et son besoin d'encadrement, l'individualité de chacun doit être reconnue et cultivée.
Il en va de même avec les familles avec qui nous échangeons autant que possible. Nous travaillons avec elles à donner du sens à notre accueil, à leur offrir des espaces de paroles. Cela se fait par la mise en place d'un entretien annuel ou dans le cadre de réunions régulières.

Le principe du libre choix

Nous savons que l'enfant apprend en expérimentant, principalement par le jeu. L'envie d'expérimenter ou de jouer ne pouvant être imposée, l'enfant pourra choisir l'activité qui lui correspond à un moment donné, ceci dans les limites des besoins liés au collectif et des règles de vie à la garderie. L'idée est ici de permettre à l'enfant de se sentir acteur de ce qu'il vit dans le but de le responsabiliser, de le rendre plus autonome et de lui permettre de prendre confiance en lui.

Nous partons du principe que c'est en découvrant par lui-même que l'enfant apprend le mieux, qu'il y trouve le plus de plaisir et qu'il prend le moins de risque (Porter un enfant en haut d'un toboggan avant qu'il ne sache y monter par lui-même serait par exemple contraire à ce principe).

Cette possibilité de choix pour l'enfant se retrouvera à tous les moments de la journée, dans les activités mais aussi lors des repas, des moments de repos, de soins ou d'échange avec les familles.

Le personnel éducatif restera toutefois attentif à des choix qui seraient, par leur récurrence, le signe d'une difficulté vécue par l'enfant ; comme le fait de ne pas vouloir être avec ses pairs ou de ne jamais choisir une activité pourtant importante chez l'enfant comme la pratique du dessin par exemple.

Une communication positive

Nous sommes habitué à utiliser une certaine forme de chantage (par l'utilisation du « si tu ne fais pas… » par exemple) lorsqu'un enfant à de la difficulté à respecter le cadre. Nous partons du principe qu'il est possible de faire autrement…

Les règles sont établies et rappelées sur un mode positif en mentionnant ce qui est permis plutôt que ce qui est interdit. Lorsque c'est possible, elles sont établies de manière participative avec les enfants. Lorsqu'elles ne sont pas respectées, il n'y a pas de menace par l'annonce d'une prochaine sanction, mais plutôt un accompagnement de l'enfant vers la prise de conscience de ses propres limites et compétences. Si la transgression des règles peut être sanctionnée, elle s'accompagne également d'une réflexion des professionnels quant à la cohérence des limites imposées et à leur lisibilité.

Afin de permettre à l'enfant de prendre conscience de lui-même et des autres, nous favoriserons l'utilisation du « tu, nous, vous, ils » plutôt que du « on ».

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

ANNEXE C Synthèse d'analyses du contenu des PV des AG EFAJE entre 2008 et 2014

Date	Thèmes	Intervenants	Fonction de l'intervenant	Affiliation RH	Commune	Propos	Références utilisées
4.2008	Demandes d'accueil	Fitzé	Resp. coordinatrice AMF	Efaje		Bilan nb places et constat manque de place.	statistiques
	Personnel éducatif					Manque de personnel AMF. Demande aux communes de fournir une aide au recrutement	
	Qualité					Référentiel de qualité attendu = le niveau des service de garde collectif	Sondage parents
	Demandes d'accueil	Duvoisin	Directrice garderie	Efaje	Echallens	Saturation, manque de place	
	Personnel éducatif					Beaucoup de postulation pour des CFC, très peu d'EDE	NC
	Administratif	Blum	Président AG	Municipal	Echallens	Mise aux normes comptables	LAJE 2006
	Finance	Comité de gestion		Municipal		Diminution de la participation parents de 95 à 84%	Comptes
	Finance	Vogel	Membre AG	Municipal	Etagnière	Passer à une facturation à l'avance pour ne pas toucher le capital + Améliorer la présentation des comptes	Comptes
	Finance	Comité de direction		Municipal		Résultat positif de la garderie + Prêts et amortissements + Part des parents doit baisser pour correspondre à la loi + Entrée dans le réseau = subventions	LAJE 2006
	Finance	Comité de direction				Montants aide au démarrage	LAJE 2006
	Finance	Comité de direction				Rapport comptable et constat augmentation des retards de paiement	Comptes
	Finance	AG	Président AG			Vote des comptes	Démocratique main levée
	Rapport	Comité de direction				Création de groupes de travail : finances / personnel / Intégration réseau / tarifs / développement	
						Echallens et Bettens demandent un siège avec voix délibérative au comité	
						Demande d'Echallens de mettre sur pied un accueil parascolaire Information régulières faite aux communes sur l'EFAJE Groupe d'échange entre directeurs IPE mis sur pied Recherche de solution pour les hors-réseau Extension du réseau aux autres communes de la région Frais de fonctionnement du comité réparti de manière équitable	
	Critères d'accès	Chamot	Membre AG	Municipal	Morrens	Pourquoi des enfants hors réseau fréquente la garderie et prenne la place de ceux qui habitent in réseau ?	
	Critères d'accès	Duvoisin	Directrice garderie	Efaje	Echallens	Délicat d'interrompre un placement	
	Politique	Clavel	Membre AG	Municipal		Q: Quelle est la fonction du comité, elle semble diriger les garderies… R: rencontres régulières, obtenir de l'information, définit les réglements qui agissent sur le fonctionnement des garderies	
	Finance	Bujard	Administratrice Efaje	Efaje		Principes de subventionnement	LAJE 2006
	Politique	Chamot	Membre AG	Municipal	Morrens	Demande de donner à Echallens une place permanente et comité à 9. Débat. Acceptation	Démocratique main levée
		Gyger	Comité de direction	Municipal	Bottens	Idem	
		Hilfiker	Membre AG	Municipal		Idem	
		Kohly	Membre AG	Municipal		Idem	
		Clavel	Membre AG	Municipal		Idem	
		Geiger	Membre AG	Municipal		Idem	
		Bottlang	Membre AG	Municipal		Idem	
		Weber	Membre AG	Municipal		Idem	

		Inconnu	Membre AG	Municipal		Idem	
		Kholi	Membre AG	Municipal		Idem	
		Despont	Membre AG	Municipal		Idem	
		Vogel	Membre AG	Municipal	Etagnière	Idem	
	Employeurs	Amaudruz	Comité de direction	Municipal		Présentation projet ASSURA	LAJE 2006
	Employeurs	Comité de direction		Municipal		Demande d'accepter ASSURA et son projet de construction de structure comme membre EFAJE. Débat	Démocratique main levée
		Clavel	Membre AG	Municipal			
		Comité de direction		Municipal			
		Keller	Membre AG	Municipal			
		Comité de direction		Municipal			
		Gutmann	Membre AG	Municipal			
		Vogel	Membre AG	Municipal	Etagnière		
	Finance	Chamot	Membre AG	Municipal	Morrens	Répéter les coûts communes	
		Comité de direction					
	Politique	Clavel	Membre AG	Municipal		rencontrer les autres stuctures de la région pour leur intégration	
01.10.2009	ODJ	Clavel	Président AG	Municipal		ODJ, Scrutateurs Adoption PV, scrutateurs	Démocratique main levée
	Politique	Clavel	Président AG	Municipal		Foxation du Quorum AG 1/3 présent	Démocratique main levée
	Finance	Gyger	Comité de direction	Municipal		Présentation acceptation comptes Garderie	Démocratique main levée
	Politique	Gyger	Comité de direction	Municipal		Modification grille tarifaire. Débat	Démocratique main levée
		Weber	Membre AG	Municipal	Ruyeres	Impact tarif et fréquentation	
		Gyger	Comité de direction	Municipal		oui, hausse	
		Ausonis	Membre AG	Municipal	Sugnens	Garderie vide à supprimer	
		Gyger	Comité de direction	Municipal		Non, garderie pour favoriser l'emploi et le tissu économique	
		Chamot	Membre AG	Municipal	Morrens	Différence nouveaux anciens tarifs, IPE mêmes prix	
		Gyger	Comité de direction	Municipal		Diminution dans les nouveaux de 15%, oui	
		Vogel	Membre AG	Municipal	Etagnière	Pas de bénéfice = réserves, investissement et fond de roulement	
	Politique	Gyger	Comité de direction	Municipal		Souhiats comité: Améliorer la coordination AMF / Augmenter le taux d'utilisation des structures / Guichet unique parents	
						Manque de personnel à l'EFAJE pour faire le travail adminsitratif, manque de locaux	
						Comité trop impliqué dans l'opérationnel, pas assez stratégiques	
						Objectifs 2010: Guichet, cahiers des charges, consolider l'administration	
	Politique	Gyger	Comité de direction	Municipal	Bottens	Comparatif par hab. participation communes, 330 LS, Broye 35	
						Le développement du réseau engendre des coûts. Voulu par la loi. Augmente l'attractivité de la région et son activité économique.	LAJE 2006
	Politique	Bujard	Administratrice EFAJE	Efaje		Réuni pour voter un budget. Service de qualité. Réuni pour discuter des moyens.	
						Besoins de nouveaux locaux et de personnel supplémentaire, dissocier pré et parascolaire.	
						Convention avec les réseaux voisins	
						Débat	
		Hofstetter	Membre AG	Municipal	Penthéréaz	Facture repas ne correspond pas à la consomation des enfants	
		Gyger	Comité de direction	Municipal	Bottens	Dû aux repas du personnel	
		Marguerat	Membre AG	Municipal	Goumoens-la-ville	? Le personnel ne paie pas ses repas	
		Decrausaz	Membre AG	Municipal	Echallens	Pas content de l'explosion du budget. Coordinatrion * 3 ?	
		Gyger	Comité de direction	Municipal	Bottens	Le comité doit se détacher de l'opérationnel	
		Amaudruz	Comité de direction	Municipal	Mont/s/LS	Le comité donne déjà trop	

		Vogel	Membre AG	Municipal	Etagnière	Illusoire de croire qu'il va être possible de développer l'administration de l'EFAJE en milice	
		Ausoni	Membre AG	Municipal	Sugnens	Les moyens sont nécessaires, la population à besoin du service. Par contre baisser les prix encourage les parents à se débarasser de leurs enfants sur le dos des communes	
		Fitzé	Resp. coordinatrice AMF	Efaje		Baisser les prix va permettre aux familles de sortir du marché noir. L'inscription n'est possible que si les deux parents travaillent. Le choix des structures dépend aussi de l'intérêt des parents, AMF ou garderie.	
		Amaudruz	Comité de direction	Municipal	Mont/s/LS	La baisse des tarifs permet de soutenir les familles à faible revenu	
		Arlaud	Comité de direction	Municipal		Garderie = socialisation et prévention, coûts ultérieurs évités	
		Métraux	Membre AG	Municipal		Tarifs Efaje en comparaison autres réseaux ?	
		Gyger	Comité de direction	Municipal	Bottens	Efaje = 78% parents / 11% communes.	
		Weber	Membre AG	Municipal	Rueyres	Personne n'est content, comité, commune, administratrice. Faire attention aux sous + système fonctionnel + satisfaction de tous les acteurs réseau	
		Pernet	Membre AG	Municipal	Thierrens	Comment est répartie la subvention entre les structures ?	
		Bujard	Administratrice EFAJE	Efaje		En relation avec la couverture des charges.	
		Geiger	Membre AG	Municipal	Bretigny	Formes des comptes	
		Vogel	Membre AG	Municipal	Etagnière	Quel fond de roulement doit-on prévoir ?	
		Amaudruz	Comité de direction	Municipal	Mont/s/LS	100K semble suffisant	
		Vogel	Membre AG	Municipal	Etagnière	Formes des comptes	
		Bujard	Administratrice EFAJE	Efaje		OK	
		Grey	Membre AG	Municipal	Cugy	Cugy refuse le budget car pas clair, conforme, etc	
		Piot	Préfet	Région		Comité courageux, mais besoin de moyens pour travailler. Passer d'une confédération de garderies a un système intégré. Les IPE doivent offrir toutes les prestations usuelles et les AMF doivent être revalorisées. Il faut commencer à réfléchir au parascolaire	
		Vogel	Membre AG	Municipal	Etagnière	Acomptes pas bon système.	
		Chamot	Membre AG	Municipal	morrens	Quelles est la part adinistrative des directrices d'IPE ? Combien de pax occuperont les nouveaux bureaux ?	
		Gyger	Comité de direction	Municipal	Bottens	Chaque IPE un directeur. Part administrative varie selon les besoins	
		Bujard	Administratrice EFAJE	Efaje		Besoin de place pour la secrétaire et la coordinatrice AMF	
		Chamot	Membre AG	Municipal	morrens	Loyer administratif trop cher	
		Bujard	Administratrice EFAJE	Efaje		Explication comptes	
		Hofstetter	Membre AG	Municipal	Penthéréaz	Comment gérer l'incertitude liée aux nombre d'enfants fluctuant	
		Bujard	Administratrice EFAJE	Efaje		Estimation basée sur l'expérience	
		Piot	Préfet	Région		Refus de voter sur la demande de Cugy car pas de proposition ferme	
	Rapport	Comité de gestion		Municipal		Relève tout le travail fait et la vetusté des locaux Hirondelle	
	Finance	Clavel	Président AG	Municipal		Vote du budget. Accepté	Démocratique main levée
10. avril 2010	Odj	Clavel	Président AG	Municipal		ODJ, PV, présentation des comptes, scrutateurs, débat.	Acteurs présents: Journaliste, Association parents établissement scolaire, représentente association Hirondelle
	Finance	Weber	Membre AG	Municipal	Rueyres	? Montants et remarques déobligeantes "il n'y a pas de raison d'être raisonnable tout seul"	
		Bujard	Admisitratrice EFAJE	Efaje		Demander à Bercher	
		Wuillamod	Membre AG	Municipal	Bercher	Frais de chauffage	
		Magnin	Caissier Perlimpinpin	Efaje		Loyer plus haut rapporté au prix du marché	
		Clavel	Membre AG	Municipal	Oulens	Augmentation justifiée par l'entrée dans le réseau	
		Weber	Membre AG	Municipal	Rueyres	Demande prix de journée pour comparer les structures et défendre l'EFAJE	

		Bujard	Admisitratrice EFAJE	Efaje		Correspond à une demande FAJE. Sera fait	LAJE 2006
		Weber	Membre AG	Municipal	Rueyres	Clarification comptes	
	Rapport	Comité de gestion		Municipal		Subventions Bettens bloquées par FAJE en attendant décision parascolaire Efaje. Besoin de plus d'AMF et % coordinatrice. Budron bénéficie. Comité Hirondelle transmet la gestion de la structure au réseau. Demande de séparer comptabilités pré et parascolaires.	
	Finance	Clavel	Président AG	Municipal		Vote des comptes. Acceptés	Démocratique main levée
	Rapport		Comité de direction	Municipal		Coordinatrice 80% engagée Réveil matin s'agrandit Série d'entretien menée avec les directeurs pour améliorer le fonctionnement avec l'aide de Dubath, spécialiste management Guichet avance… pour 2010 Proposition de logement pour l'EFAJE	Entretien Directeurs IPE
	Rapport	Clavel	Président AG	Municipal	Oulens	Rapport sur les structures pas lus. Pas de partie orale	
	Politique	Clavel	Président AG	Municipal	Oulens	Election d'un nouveau membre au comité de direction	Démocratique main levée
	Politique	Clavel	Président AG	Municipal		Election commune Cugy au aomité de gestion	Démocratique tournus alphabétique
	Politique	Clavel	Président AG	Municipal		Démission commune de Pailly pour 2013. Veut rejoindre un autre réseau	
	Politique	Kathari-Lauritzen	Comité de direction	Municipal		Introduction des projets parascoalaires dans le réseau. Présentation des conditions cadres. Débat Centralisation de l'administration. Groupe de travail pour politique tarifaire.	LAJE 2006
		Piot	Préfet	Région		Attention l'école est en pleine réorganisation. Ne pas se marcher sur les pieds	
		Kathari-Lauritzen	Comité de direction	Municipal		Subvention déjà perçues. Dommage de devoir les rendre si on laisse tomber le para	
		Piot	Préfet	Région		Si classes fermées, énergie pour projets réalisés perdues	
		Amaudruz	Comité de direction	Mont/LS		Deux populations distinctes d'écoliers: les grands type ludo éducatif. Les petits type garderie. Spécifiques et complémentaires	
		Weber	Membre AG	Municipal	Rueyres	Parascolaire avant et après l'école imbriqué avec l'école ?	
		Piot	Préfet	Région		Il faut rationnaliser	
		Hofstetter	Membre AG	Municipal	Penthéréaz	Choix entre dîner à l'école ou à la maison	
		Piot	Préfet	Région		Loi imposte d'avoir le choix. Communes décident des horaires. Cela influence les UAPE ou cantines	LEO
		Rebeaud	Membre AG	Municipal	Bettens	Pourquoi arrêter les projets en cours ?	
		Piot	Préfet	Région		Non, mais attention à la fermeture de classe	
		Magnin	Membre AG	Municipal	Bettens	Projet para = collaboration école/communes	Collaboration acteurs
		Gyger	Comité de direction	Municipal	Bottens	Organisation parascolaire discutée au canton	FAJE
		Amaudruz	Membre AG	Municipal	Bettens	Synergies à créer avec AMF	
		Clavel	Président AG	Municipal		Plusieurs petites UAPE nécessaires. Quelles sont les critères FAJE	FAJE
		Gyger	Comité de direction	Municipal	Bottens	Faje peu impliquée	
		Blum	Comité de direction	Municipal	Echallens	Echallens nous démarrons, assez grand	
		Isaaz	Comité de direction	Municipal		Ecole et Efaje sur la même longueur d'onde	
		Weber	Membre AG	Municipal	Rueyres	Parascolaire plus rationnel dans les écoles	
		Clavel	Président AG	Municipal		Bettens est indépendante de l'école	
		Duvoisin	Directrice garderie	Efaje	Echallens	Si deux périodes d'accueil, le SPJ s'en mêle	SPJ
		Blum	Comité de direction	Municipal	Echallens	Faje, SPJ et école doivent collaborer	
10.07.2010	Odj	Clavel	Président AG	Municipal		ODJ, PV, présentation des comptes, scrutateurs, débat.	Démocratique main levée
	Rapport	Comité de direction				Nouveau directeur administratif Nouvelle coordinatrice Nouveau locaux AMF	

					Intégration parascolaire à l'EFAJE. Demande formelle d'accepter le parascolaire dans l'Efaje. Couvert financièrement uniquement par les communes concernées.	
Politique	Clavel	Président AG	Municipal		Débat	
	Margueraz	Membre AG	Municipal	Goumoens	Projets parascolaires ?	
	Comité de direction				Oui	
	Guiducci	Membre AG	Municipal	Biloey	Impact financier des nouvelles structures	
	Comité de direction				Les communes vont déterminer les coûts	
	Pernet	Membre AG	Municipal	Thierrens	Ok pour les communes hors-réseau ?	
	Comité de direction				Ok si convention	
	Baud	Membre AG	Municipal	Bettens	Zone de recrutement ?	
	Comité de direction				On ne sait pas	
	Laurent	Membre AG	Municipal	Fey	Si Para = Efaje, communes libres de faire leur propre projet ?	
	Comité de direction				Oui, mais sans subsides. Tarifs libres	
	Franzini	Membre AG	Municipal	Cugy	Cugy n'intégre pas sa structure parascolaire, moins chère	
	Weber	Membre AG	Municipal	Rueyres	Coût repas en fonction du revenu ?	Nouvelle politique tarifaire
	Comité de direction				Non, uniquement le coût des heures	
	Blum	Membre AG	Municipal	Echallens	Echallens va ouvrir. Si pas EFAJE, pas de subsides	
	Laurent	Membre AG	Municipal	Fey	Le parascolaire c'est quoi ?	
	Comité de direction				0 - 12 ans LAJE / 4-12 ans HarmoS	Harmos
	Leibundgut	Membre AG	Municipal	Essertines	Inter-réseau ?	
	Comité de direction				Conventions	
	Chamot	Membre AG	Municipal	Morrens	Nouvelle grille tarifaire approuvée par les communes ? Et IDEAP	
	Comité de direction				Non, IDEAP dit EFAJE trop cher pour les familles= Hausse des coûts pour les communes	IDEAP
	Chamot	Membre AG	Municipal	Morrens	Pourquoi le para aujourd'hui ?	
	Comité de direction				Si non, Perlimpinpin doit rendre les subventions + 24 places pour deux villages répond au besoin	
	Chamot	Membre AG	Municipal	Morrens	Le canton nous met la pression. Que reste-t-il de l'autonomie des communes ?	IDEAP
	Comité de direction				Nous sommes dépendants de la réorganisation cantonale des écoles	
	Vogel	Membre AG	Municipal	Etagnière	Dommage de ne pas avoir le temps de planifier pour tout le réseau	
	Comité de direction				PRE et PARA différents. Para chaque commune peut faire comme elle le souhaite car elle paie… Demande forte des parents	Parents
	Tuillard	Membre AG	Municipal	Froideville	Comment créer un projet ?	
	Comité de direction				Débrouille toi + aide FAJE	LAJE 2006
	Clavel	Président AG	Municipal		Vote. Accepté	Démocratique main levée
Politique	Comité de direction				Présentation politique tarifaire. Débat IDEAP nous sommes trop cher Trois grilles tarifaires Pré Para AMF	
	Dessauges	Membre AG	Municipal	Naz	Votons quoi	
	Comité de direction				Politique globale	

		Chamot	Membre AG	Municipal	Morrens	Pourquoi	
		Comité de direction				Nouveau paragraphe	
		Vogel	Membre AG	Municipal	Etagnière	Repas ?	
		Comité de direction				Oui	
		Clavel	Président AG	Municipal		Vote. Accepté	Démocratique main levée
	Administratrice	Clavel	Président AG	Municipal		Bujard burn-out. Ok pour quitter le comité ?	
		Comité de direction				Oui	
4.2011	Odj	Dessauges	Président AG	Municipal		ODJ, PV, scrutateurs	Démocratique main levée
	Budget	Gyger	Comité de direction	Municipal	Bottens	Budgets	
		Weber	Membre AG	Municipal	Rueyres	Budgets	
		David-H	Coordinateur	Efaje		Budgets	
		Simon	Directeur garderie	Efaje		Budgets	
		Weber	Membre AG	Municipal	Rueyres	Budgets	
		David-H	Coordinateur	Municipal		Budgets	
		Lauper	Membre AG	Municipal	Bretigny	Budgets	
		Tardy-P	Coord. AMF	Efaje		Budgets	
		Grey	Membre AG	Municipal	Cugy	Budgets	
		Amaudruz	Comité de direction	Municipal		Budgets	
		Tille	Membre AG	Municipal	Oulens	Budgets	
		David-H	Coordinateur	Efaje		Budgets	
	Budget	+ 11 fois alternance				Budgets	
	Politique tarifaire	Blum	Comité de direction	Municipal	Echallens	Politique tarifaire	
	Politique tarifaire	+ 10 fois alternance dont 3 directeurs EFAJE				Politique tarifaire	
	Rapport	Gyger	Comité de direction	Municipal		rapport Efaje, merci aux groupes de travail qui ont permis une bonne communication entre terrain et administration. RH. Révision statuts. Locaux.	démocratique processus. Statuts.
	Rapport	Fitzé	AMF	Efaje		Cours, activité avec les enfans, organisation, fréquentation, problèmes de recrutement.	Enfants !!!
	Fréquentation	Duvoisin	Directeur garderie	Efaje		Saturation, coopération inter-structure	
	Remerciements	Pralong	Membre AG			Remerciements	
4.2012	ODJ	Ravera	Président AG			ODJ, Scrutateurs, PV	Démocratique main levée
	Comptes	Comité de direction				Comptes et rapports d'activités ! Parole donnée aux directeurs par ces documents, sujets structurels et pédagogiques ! (PI, Formation, etc)	
	Rapport	Comité de gestion				Aide au démarrage, Contribution parents, fréquentation, création nouvelles structures. Acceptés	Démocratique main levée
	Rapport	Comité de direction				Nomination du directeur adminstratif, Besoin du réseau, liste d'attente, développement garderies, stratégie de développement, LEO. Débat	LEO
	Politique	Nicolier	Membre AG	Municipal	Echallens	Stratégie	Relation plan directeur/stratégie

		Vogel	Membre AG	Municipal	Etagnières	Développement structure	Demande parents places
		Hofstetter	Membre AG	Municipal	Penthéréaz	Facturation parascolaire, nom des enfants	
		Simon	Directeur administratif	Efaje		Non	Loi prot données
		Ethenoz	Membre AG	Municipal	Froideville	Protestation	
		Nicolier	Membre AG	Municipal	Echallens	Pas de noms	
		Jaquier	Membre AG	Municipal	Bottens	Nombre d'enfants facturés par commune	
		Simon	Directeur administratif	Efaje		C'est en cours	
5.2013							
	Comptes	Comité de direction				Comptes et rapports d'activités ! Parole donnée aux directeurs par ces documents, sujets structurels et pédagogiques ! (PI, Formation, etc)	
	Structure comité	Comité de direction				Passage de 9 à 7 membres	
		Serchi		Municipal	Cugy	Pas trop de travail pour 7 ?	
		Simon	Directeur Administratif				
	Parents	Tille	Comité direction	Municipal	Oulens	Pression des parents qui refusent de devoir chercher des solutions annexes aux structures collectives, trop difficile. Le canton n'aide pas et difficile de faire accepter des bâtiments par l'OAJE	OAJE
9.2013							
	Budgets	Comité de direction					
		Heyse	Comité direction	Municipal	Oulens	Report de charges Admin EFAJE sur les structures pourquoi ?	
		Tille	Comité direction	Municipal	Oulens	Equilibre coût parents/EFAJE 60/40% le comité veut conserver	
	Politique tarifaire	Comité de direction				Besoin de faire plus pour les familles à bas revenu. RDU. Plus cher dorénavant pour les parents. Les communes ne veulent pas payer plus tant que la structure de population ne change pas.	Statistiques
						Changement de communes au comité de gestion. Nouvelles par ordre alphabétique	Démocratique
5.2014							
	Comptes	Comité de direction				Comptes et rapports d'activités ! Parole donnée aux directeurs par ces documents, sujets structurels et pédagogiques ! (PI, Formation, etc) Question du nombre de places Approche comptable Administration EFAJE	

Annexe D

Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE)

Ratification par la Suisse : 26 mars 1997

Quelques objectifs liés à la CIDE :

- Les jeunes enfants sont des membres de la société ayant des intérêts, des capacités et des vulnérabilités spécifiques. Ils ont Besoin d'être protégés, conseillés et soutenus pour exercer leurs droits;
- Les événements vécus par les jeunes enfants, la qualité de leurs expériences déterminent leur développement et sont donc à considérer lors de prises de décisions les concernant.
- La CIDE doit conduire à l'élaboration et la promotion d'un ensemble de politiques, de lois, de programmes, de pratiques, d'actions de formation et d'études axés sur les droits de l'enfant.

Quelques résumés d'articles importants : Pour les représentants de la CIDE[1], la Petite Enfance touche les 0-8 ans. Ces articles précisent des principes généraux applicables à la petite enfance. Les indications qui les suivent sont des clés de lectures apportées par le comité.

Art. 2 : Droit à la non-discrimination

Discrimination générale des enfants face aux adultes ou selon des critères de genre, d'origine socio-économique, d'handicap ou liée à leurs parents (homoparentalité, non-mariage, etc).

Art. 3 : Respect de l'intérêt supérieur de l'enfant

Tenir compte des intérêts du petit, en tant qu'individu, groupe ou partie prenante. Ce principe s'applique à toutes les décisions concernant les enfants.

Art. 6 : Droit à la vie, à la survie et au développement

Cet article concerne tous les aspects du développement de l'enfant, il relève que la santé et le bien-être psychosocial du jeune enfant sont interdépendants à maints égards.

Art. 12 : Respect des opinions et de la sensibilité du jeune enfant

L'enfant a le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant. Ses opinions sont dûment prises en considération dans les différents contextes de vie et lors de l'élaboration de politiques ou de la mise en place de services, par le biais notamment d'études et de consultations.

[1] Issue de l'Observation Générale No7 (2005) du Comité des Nations Unies sur les droits de l'enfant.

Ordonnance fédérale sur le placement d'enfant (OPE)

Ratification par la Suisse : 19 octobre 1977

Textes sources : CCivil et Loi sur les étrangers 2005 et CIDE 1989 et Convention 1996 sur les mesures de protection de l'enfant

Quelques objectifs liés à l'OPE :

- Soumettre le placement des jeunes enfants hors du foyer familial à autorisation.
- L'autorisation est accordée selon les critères propres à assumer l'accueil d'enfants hors du foyer familial (sur le plan de l'éducation, caractère ou état de santé des personnes responsables de l'accueil, exigences liés à leurs tâches, conditions matérielles nécessaires)

Quelques articles importants

Art. 1 : Bien de l'enfant

L'enfant doit être informé de ses droits, il se voit attribuer une personne de confiance et est associé à toute décision déterminante pour son existence. Ces points sont à considérer en fonction de son âge.

Art. 2 : Autorités compétentes

L'autorité de protection de l'enfant du lieu de placement délivre les autorisations. Elle peut déléguer cette tâche à une autorité ou un service approprié, qu'il soit cantonal ou communal.

Art. 10 : Surveillance

S'assure par des visites régulières que les conditions préalables à l'autorisation d'accueillir son bien remplies. L'autorité veille à ce que l'enfant soit associé à toutes les décisions déterminantes pour son existence en fonction de son âge.

Art. 15 : Conditions dont dépend l'autorisation

L'autorité vérifie si les conditions propres à favoriser le développement psychique et mental des enfants semblent assurées. Elle s'assure que les qualités personnelles, l'état de santé, les aptitudes éducatives et la formation du directeur de l'établissement et de ses collaborateurs leur permettent d'assumer leur tâches et si l'effectif du personnel est suffisant par rapport au nombre d'enfants.

Loi sur cantonale sur l'accueil de jour des enfants (LAJE)

Ratification par le canton : 20 juin 2006

Textes sources : OPE 1977 et Art 63al2 constitution Vaudoise (En collaboration avec les partenaires privés, l'Etat et les communes organisent un accueil préscolaire et parascolaire des enfants)

Quelques objectifs liés à la LAJE :

- Assurer la qualité de l'ensemble des milieux d'accueil de jour des enfants
    - Doit faire l'objet d'une autorisation et d'une surveillance.
    - Répond en premier lieu à un souci de prévention et de socialisation.
      Dans cette perspective, le projet donne les bases pour l'élaboration des cadres de référence et la définition des critères et des compétences d'autorisation et de surveillance.
    - Délègue l'autorisation et la surveillance à l'OAJE.
        - L'OAJE défini un cadre de référence qui indique :
            - Un référentiel de compétence de la direction
            - Un niveau de formation du personnel
            - Des ratios d'encadrement
            - Des critères structurels ; m2/enfant, hygiène, sécurité
- De tendre à une offre suffisante et accessible financièrement
- D'organiser le financement
- D'instituer la FAJE, fondation pour l'accueil de jour des enfants
    - Composé d'un conseil de fondation et d'une chambre consultative réunissant les acteurs de l'AEJE (sauf les enfants)
    - Subventionne les services par les réseaux d'accueils
    - Tend à l'homogénéité de l'offre sur le territoire au plan stratégique
    - Gère les autorisations données aux réseaux
    - Organise la relève de données statistiques
    - Propose des projets de développement des services

Rapport-Gratuit.com

Les 5 instruments relevés par l'OCDE permettant de développer des services AEJE de qualité

Résultat du troisième volet de la recherche

Petite enfance, grands défis. Boîte à outils pour une éducation et des structures d'accueil de qualité

Les instruments, pouvant être lus en référence à une politique locale de l'enfance :

- Établir les objectifs et les règles en matière de qualité
  - Qu'entendons-nous par qualité ?
  - Quels sont les processus à mettre en place pour évaluer cette qualité ?
  - Selon quels critères et évalués par qui ?

- Élaborer et mettre en œuvre les programmes d'enseignement et les normes
  - Quelles sont les expériences que doivent pouvoir faire les enfants au sein des services ?
  - Quels sont les objectifs visés par ce que nous proposons aux familles ?
  - Sur quelles valeurs, principes, besoins ou croyances sont-ils basés ?

- Améliorer les qualifications, la formation et les conditions de travail du personnel
  - Pouvons-nous, sur le plan régional, influencer les minima fixés par l'état ?
  - Selon quels objectifs, avec quels moyens ?
  - Les conditions de travail peuvent-elles être améliorées autrement que par le niveau de formation et la hausse des salaires ?
  - Comment faire remonter les besoins de la région au niveau du Canton ?

- Faire participer les familles et la collectivité
  - Quels sont pour nous les acteurs à impliquer dans la mise en place et le suivi de services de qualité ?
  - Selon quelles modalités, quelle articulation, dans quels lieux ?
  - Quel rôle doivent pouvoir jouer les enfants et leurs familles ?

- Développer la collecte de données, la recherche et le suivi.
  - Comment favorisons-nous la collecte d'informations ?
  - Comment rendons-nous nos pratiques éducatives visibles et compréhensibles ?
  - Comment utilisons-nous ces données pour débattre du sens des expériences vécues par les enfants ?
  - Comment favorisons-nous l'échange entre institutions de la région (du même champ, mais aussi avec les écoles et les autres secteurs tels que EMS, Handicap, etc) ?

La Pédagogie Reggio Emilia, la pensée « fondatrice » :

Au quotidien « Les enfants sont des êtres forts, riches et compétents. Tous ont la capacité, le potentiel, la curiosité et le désir de construire leur apprentissage et de gérer les apports de leur environnement. » Loris Malaguzzi

Historique

L'approche Reggio Emilia est née dans la ville Italienne du même nom au début des années 1960 suite au travail de Malaguzzi initié en 1946. Cette approche c'est étendue à 33 communes environnantes (170'000hab), elle est l'expression d'une identité régionale et de sa vision de l'enfant. La relation sociale et l'interculturalité sont au cœur des politiques locales. Elles touchent également les hôpitaux et les autres services sociaux et incluent les partenaires, politiques, associatifs et religieux. Les centres Reggio Emilia ont vu le jour dans un contexte culturel précis. L'après 2ème guerre. Il n'est pas forcément nécessaire de faire la même chose, mais il est possible de s'en inspirer…

Philosophie

Cette approche d'apprentissage propose de permettre à l'enfant de développer son intellect par une représentation symbolique du monde et par la résolution de problèmes. Les jeunes enfants y sont encouragés à explorer leur environnement et à s'exprimer grâce tous les langages naturels à leur disposition, comme la parole, le mouvement, les différentes formes d'art, la lumière, les bricolages, la musique ou le théâtre.

Les grandes lignes autour de l'enfant

L'enfant comme maître d'œuvre de ses apprentissages : L'enfant construit ses apprentissages selon ses intérêts, ses découvertes, ses résolutions de problème. Ce n'est pas un vase qui a besoin d'être « rempli ».

L'enfant est un être social : L'enfant a besoin de bâtir des relations stables et significatives avec les gens qui l'entourent. C'est à travers ses interactions que l'enfant se bâtit, qu'il apprend.

Expression de soi et besoin de communiquer : L'enfant a un grand besoin de communiquer et a le droit de communiquer. Il le fait à travers différents médiums, différents types de langage. (Arts et verbalement.) Le rôle de l'adulte consiste à s'assurer que l'enfant ait la place nécessaire à cette expression.

Un village autour d'un enfant : Participation des parents à la vie quotidienne du centre, activités et ateliers présentés par les parents, communication constante avec l'extérieur, utilisation des ressources de la maison, de la communauté et du quartier.

Les grandes lignes autour des moyens

L'environnement comme agent d'apprentissage : L'environnement physique joue un grand rôle dans la façon dont se déroulent les apprentissages de l'enfant. Il se doit d'être vivant, invitant, provocant.

L'éducatrice comme partenaire : L'éducatrice a un rôle d'accompagnement, de soutien, de provocation.
Elle aide l'enfant dans son processus de questionnement, de réflexion, l'aide à se poser les bonnes questions.
Elle permet les contradictions, les hypothèses, le foisonnement d'idées.

L'éducatrice en tant que chercheuse : L'éducatrice est en questionnement perpétuel, elle refuse toute zone de confort. « Comment puis-je faire mieux? » « Comment puis-je utiliser mes observations pour aller plus loin? » Comme pour l'enfant, les interactions sociales (échange avec les collègues, discussions avec les parents, avec les enfants eux-mêmes) enrichissent ces questionnements.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

L’importance de la documentation : Documents présentant les réalisations des enfants, un projet en cours, des expériences vécues. (commentaires sur les gestes posés, les objectifs, les commentaires des enfants, photos, dessins…). Elle permet ainsi de complexifier les activités, les projets, de repenser l’aménagement et le matériel (enlever, ajouter, déplacer).

La démocratie comme mode de penser et d’évaluer : La documentation sert de base de discussion avec les enfants, les parents et les collectivités et permet d’évaluer et de développer ce qui est proposé dans les centres de vie.

Collectif pas de zéro de conduite pour les moins de 3 ans

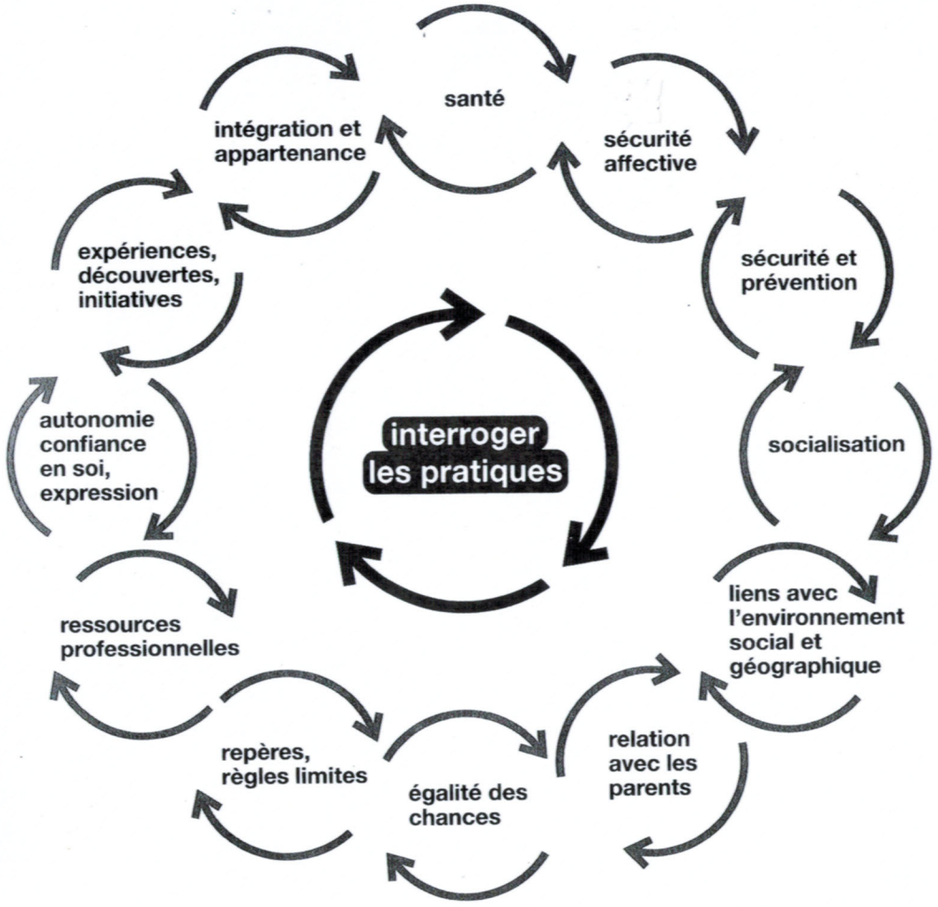
Le gouvernement français prépare actuellement un plan de prévention de la délinquance qui prône notamment une détection très précoce des « troubles comportementaux » chez l'enfant, censés annoncer un parcours vers la délinquance. Dans ce contexte la récente expertise de l'Institut national de la santé et de la recherche médicale (ou Inserm), qui préconise le dépistage du « trouble des conduites » chez l'enfant dès le plus jeune âge, prend un relief tout particulier.

Les professionnels sont invités à repérer des facteurs de risque prénataux et périnataux, génétiques, environnementaux et liés au tempérament et à la personnalité. Pour exemple sont évoqués à propos de jeunes enfants « des traits de caractère tels que la froideur affective, la tendance à la manipulation, le cynisme » et la notion « d'héritabilité (génétique) du trouble des conduites ». Le rapport insiste sur le dépistage à 36 mois des signes suivants : « indocilité, hétéroagressivité, faible contrôle émotionnel, impulsivité, indice de moralité bas », etc.

Le Comité consultatif national d'éthique (CCNE) a rendu public, le 6 février 2007, un avis sur les problèmes éthiques posés par des démarches de prédiction fondées sur la détection de troubles précoces du comportement chez l'enfant. Cet avis met en cause une expertise collective de l'INSERM publiée le 22 septembre 2005 qui préconisait de rechercher chez l'enfant, dès l'âge de trois-quatre ans, les signes « prédictifs » d'une délinquance future.

Le CCNE note que le rapport de l'INSERM tend à « confondre facteur de risque et causalité » et qu'il privilégie l'inné (facteurs génétiques, etc.) aux dépens de l'acquis (environnement social, culturel, éducatif, etc.). Le CCNE s'oppose à l'idée qu'il pourrait exister un lien prédictif entre les troubles du comportement du très jeune enfant et les conduites délinquantes à l'adolescence. Il souligne d'autre part les risques de stigmatisation que comporterait un tel dépistage.

Inscrit dans l'avant-projet de loi sur la prévention de la délinquance, le principe d'une détection précoce des troubles de comportement pouvant conduire à la délinquance à l'adolescence a été retiré du projet de loi en juin 2006. En décembre 2006, l'INSERM s'est engagé à soumettre chaque expertise collective à ses comités d'éthique et scientifique.



1. **Besoin de sécurité affective**
   - Comment le milieu d'accueil permet-il à l'enfant de se familiariser avec son nouvel environnement?
   - Comment accompagne-t-il le processus de séparation (enfant–parent) ?
   - De quelles manières va-t-il permettre à l'enfant de créer des liens significatifs avec les adultes qui l'entourent?
   - Quels sont les éléments, durant le temps d'accueil, qui permettent la continuité et qui favorisent le sentiment de sécurité affective?

2. **Besoin de faire des expériences et des découvertes, d'être soutenu dans ses initiatives**
   - Quelles sont les activités proposées et dans quels buts?
   - Où et comment se situe l'adulte?
   - Quel type de matériel est mis à disposition des enfants? Comment est-il mis à leur disposition?
   - Comment organise-t-on l'espace?

3. **Besoin de développer l'autonomie, la confiance en soi et l'expression**
   - Quelle place le milieu d'accueil accorde-t-il aux activités autonomes et spontanées?
   - Comment fait-il place aux initiatives de chacun et comment préserve-t-il la notion de temps libre?
   - Comment soutient-il et encourage-t-il les compétences individuelles de chaque enfant?

4. **Besoin de se socialiser et de créer des liens avec ses pairs**
   - Comment le milieu d'accueil encourage-t-il la solidarité et la coopération entre enfants?
   - Comment favorise-t-il les interactions entre pairs?
   - Comment traite-t-il la question des conflits entre enfants?

5. **Besoins de repères, de règles et de limites**
   - Comment le milieu d'accueil interroge-t-il le sens des règles?
   - Comment fixe-t-il les règles et les limites adaptées à l'âge des enfants?
   - Quels sont les moyens mis à disposition des enfants pour participer et intégrer les règles?

6. Besoin de se sentir intégré, besoin d'appartenir à un groupe

- Comment le milieu d'accueil favorise-t-il l'intégration:
  - de chaque enfant?
  - des enfants ayant des besoins particuliers?
  - des enfants migrants?
  - des enfants dont le comportement surprend ou inquiète?
- Quels moyens seront mis en œuvre pour favoriser le développement et les progrès de chacun?

7. Egalité des chances

- Le milieu d'accueil reconnaît-il l'égalité des chances, sans distinction entre:
  - les filles et les garçons?
  - les différents milieux sociaux, économiques et culturels?
  - la diversité des modèles familiaux?
- Quels moyens sont mis œuvre pour favoriser l'égalité des chances à l'égard des enfants en situation de handicap?

8. Relation avec les parents

- Quelle place est accordée aux parents?
- Quels sont les moyens mis en œuvre pour créer un partenariat?
- Quelles sont les réponses de l'équipe pour accompagner certains parents parfois isolés ou démunis dans leur rôle parental?

9. Liens avec l'environnement social et géographique

- Le milieu d'accueil a-t-il connaissance des partenaires ressources de l'action sociale et éducative avec lesquels collaborer?
- Travaille-t-il dans une optique d'insertion dans le quartier, le village, la région?

10. Santé

- Quel type de repas les enfants prennent-ils dans la structure, à quels critères le milieu d'accueil est-il attentif en lien avec la santé?
- Comment prend-il en compte le rythme et le besoin de repos ou de sommeil de chaque enfant?
- A quels moments les enfants peuvent-ils se dépenser physiquement?
- Comment prend-il en compte la situation des enfants malades?
- Comment prend-il en compte les besoins des enfants atteints de maladies chroniques?
- Comment veille-t-il à l'application des recommandations en matière d'hygiène?

11. Sécurité et prévention

- Le milieu d'accueil tient-il compte:
  - de toutes les mesures destinées à assurer la sécurité des enfants?
  - des normes en matière d'incendie?
  - des normes et cadres de référence édictés par l'autorité compétente?
  - des recommandations officielles en cas de maladie contagieuse?
- Quel est le protocole en cas de:
  - accident?
  - maladie?
  - suspicion de maltraitance?
- Comment le milieu d'accueil vérifie-t-il que chaque collaborateur-trice en a connaissance?

12. Ressources professionnelles

- Comment s'organise la communication entre professionnel-le-s?
- Quels sont les moyens à disposition pour construire un projet institutionnel?
- Le projet institutionnel est-il le fruit d'un travail collectif?
- Lorsque l'éducateur-trice travaille seul-e, avec qui peut-il/elle réfléchir à son projet et à sa mise en application?
- Dans quel cadre l'équipe peut-elle réfléchir à son action et l'ajuster lorsque cela est nécessaire?
- Quelles sont les ressources extérieures à disposition de l'équipe?

Loin d'être exhaustive, cette liste de questions en implique d'autres. Elle a pour but d'accompagner un processus sur la durée et en aucun cas d'uniformiser les pratiques au travers de critères standardisés.

Précisons en outre que ces vignettes sont interdépendantes: il n'y a pas un temps pour la sécurité affective et un temps pour l'autonomie, mais il s'agit d'interroger sa pratique sur l'ensemble de ces critères.

3

Commencons par vos domaines d'intérêts en tant que municipalité ou comme personne la représentant.

1. Dans les faits, quels sont les sujets, par ordre de fréquence, abordés en lien à l'enfance dans votre muni ?

- Les Coûts
  - Comment sont-ils perçus ?
    - dépense ou investissement ?
    - qui devrait les supporter ?
      - CH-Canton-Communes
      - Familles
- Demandes parents
  - Pu être anticipées ?
  - Légitimes ?
    - pourraient-ils faire autrement ?
    - Impact entre périphérie et besoin de places d'accueil ?
- Normes et bâtiments
  - Justifiées ?
    - Différentes des écoles ?
- Nouveaux projets ?
  - Nouvelle structure ?
- Apports de la structure pour la communauté / Prestation du service / Pédagogie
- Autres ?

2. Pour pousuivre sur vos attentes, quels sont pour vous ou votre muni les objectifs, les valeurs ou les moyens prioritaires en matière d'AEJE?

- Objectifs ?
  - Stratégie de dvlpmt de la commune
  - Une place si besoin ?
  - Mobilité / Favoriser l'emploi
  - Accueil et éducation ou garde
  - Soutien aux familles / prévention
  - Cohésion sociale / intégration / Diversité
- Valeurs ?
  - Citoyen aujourd'hui ou demain ? / Démocratie
  - Développement personnel ou prépa école
  - Plaisir/Eveil ou occupation/formation
  - Apprentissages ou découvertes
  - Equité - Egalité - Genre - Handicap - Cohésion - Respect
- Moyens ?
  - Bâtiments
  - Formation du perso.
    - Quelles compétences et responsabilités nécessaires ?
      - Quels liens voyez-vous entre compétences/resp. et objectifs - valeurs ?
  - Temps hors enfants ?
  - Relatifs aux projets ?
    - Contrat de prestations ?
    - Général au secteur / EFAJE ?
- Ces points sont-ils débatus en muni ou renvoyé à l'EFAJE ?

3. Selon vous, un débat sur ces questions d'objectifs, de valeurs ou de moyens nécessaires à l'AEJE devrait-il avoir lieu, et à quel niveau / régional / EFAJE / Structures / Communes / canton ?

- Devrait-il être basé sur des discussions ou directives émanants d'autre niveaux politiques ?
  - Réseau
  - Canton
  - CH

❗ NOTES

4

Abordons maintenant la question des outils de travail à notre disposition pour réfléchir à l'AEJE. Je vais vous présenter 3 catégories d'outils, sans rentrer dans le détail. Cela me sert à vous présenter le cadre général qui régit notre pratique.

4. Au niveau des normes, des cadres légaux fixent des règles et formulent des objectifs sur le thème de l'EAJE au niveaux internationnal, fédéral et cantonal. Je pense particulièrement à la CIDE, à l'ordonnance fédérale de 1977 et à la LAJE vaudoise de 2006. En voici les principaux axes. Présentation vignettes CIDE, OPE et LAJE.

- Ces outils vous semblent-ils intéressants ?
  - Quel est leur intérêt ?

5. Après les outils normatifs, passons maintenant à ce qui relève d'études ou de recommandations qui en résultent. Commencons par l'OCDE, qui a mené différentes études en 1998 et 2012, études auxquelles a participé la Suisse, et qui publie les éléments suivants: L'OCDE relève 5 bénéfices liés à l'AEJE pour une société. Elle indique que ces bénéfices sont dépendants de la qualité des services.

- Voici ce que l'OCDE relève comme bénéfices résultants de services de qualité en AEJE :
  - Bien-être et résultat d'apprentissage en hausse
  - Equité et réduction de la pauvreté
  - Mobilité sociale intergénérationnelle favorisée
  - Participation des femmes au marché du travail accrue
  - Hausse du taux de fécondité
  - Ces bénéfices sont-ils politiquement importants pour votre région ? Pourquoi ?
- Ces résultats légitimes la mise en place de services à l'enfance de qualité. Les utilisez-vous comme outils pour appuyer votre discours lorsque vous parlez d'objectifs pour l'AEJE de votre région ?
  - Sinon, quelles références utilisez-vous ?

6. Voici maintenant une petite vignette, qui après la présentation du contexte politique nous permet de survoler dans un premier temps les enjeux et questionnements liés à l'AEJE. Voici 12 champs de réflexion identifiés par le PEP: Le PEP est un service de soutien pédagogique financé par l'Etat de Vaud. Ces 12 champs regroupent les différents thématiques à penser dans un service à l'accueil d'enfants en milieu extra-familial. Vignettes PEP

❗ NOTES

5

Poursuivons sur les questions touchant aux outils de travail à notre disposition. Nous savons ce que la CIDE, la confédération et le Canton posent comme directives pour parvenir à un accueil de qualité. Les directives CH et VD sont avant tout structurelles. La CIDE pose la question du rôle des enfants comme acteurs des décisions qui les concernent. Continuons autour du travail de l'OCDE. Pour rappel les 5 bénéfices dépendent de services de qualité.

7. Afin d'atteindre cette qualité, L'OCDE a construit son projet en déterminant 5 instuments. Nous avons vu qu'enSuisse, la CH et le VD laisse une grande marge de manoeuvre sur la définition et le suivi de la qualité dans les services autrement que sur les questions structurelles. Voyons maintenant les instruments OCDE, réfléchissons dans quelle mesure ils pourraient être utilisés à une politique régionale de l'enfance. Présentation vignettes OCDE.

- Pourriez-vous hérarchiser ces 5 instruments par ordre de priorité ?
  - Quels sont vos critères de priorité ?
- Les utilisez-vous lors de vos réflexion sur l'AEJE ?
  - Pourquoi ?
- Le principe de définir une politique régionale/locale de l'enfance avec de tels instruments vous semble-il intéressant ?
  - Pour quelles raisons ?
- Si non, est-ce parceque cela représente-il un trop gros travail de coodination au sein du réseau ?
  - Sommes-nous ici confrontés à une limite actuelle de gouvernance dans un réseau de 30 communes ?
- Les moyens à disposition des municipaux sont-ils suffisants pour s'informer sur les enjeux et les recherches en matière d'AEJE ?
  - Sinon, qui pourrait les informer ?
  - Cela serait-il positif comme support lors des discussions en réseau ?

8. L'un des instruments reconnus par l'OCDE pour favoriser la qualité, est ce que vous avez mis en Xème place, la participation des acteurs directement concernés par l'AEJE à l'éboration de ce qui est proposé ds services (les collectivités locales, les professionnels, les parents et les enfants). Je ne dis pas que c'est forcément vers cela qu'il faudrait aller dans notre région, mais je vais vous présenter un exemple de projet abouti qui fonctionne sur la base de ces processus participatifs. C'est un projet parmis d'autres en Europe, il y a Berlin, la Suède, pour qui la démocratie est le fondement de l'éducation prescolaire par la valorisation de l'égalité et de la solidarité. Voici l'exemple italien de REGGIO Vignettes REGGIO.

- Le principe de développer, à l'EFAJE, un tel processus, démocratique et participatif, vous semble-t-il intéressant pour votre population ou en terme de gouvernance ?
  Si oui, lors des AG de l'EFAJE,tant des municipaux, que le préfet, les directeurs d'institutions ou le représentant d'entreprises partenaires interviennent en AG. Comment élargir le débat à d'autres acteurs, lesquels ?
  - Faudrait-il ouvrir le débat sur toutes les questions soulevées par les instruments OCDE?
  - Les directeurs d'IPE auraient-ils un rôle particulier à jouer dans ce processus ?
  - Les structures d'accueil vous sembleraient-elles être des lieux de rencontre propice au débat ?
- Si non, la gouvernance Suisse, celle des communes et de l'association est pourtant construite selon le modèle démocratique. Comment assurer une cohérence de fonctionnement au niveau de l'EFAJE en lien à ce principe ?
  - Où sont relevés les questions, les valeurs, les besoins et les intérêts des parents, des enfants ?
  - En quoi la mise en place d'un tel principe serait-il péjudiciable à votre commune, à l'EFAJE ou aux familles ?

❗ NOTES ./.

6

Nous avons plusieurs fois abordé la question non seulement de la participation des acteurs au plan local mais aussi de la question des valeurs ou cadres guidant les pratiques. Par l'exemple de Reggio, nous venons de voir que l'identité d'une région avait à voir avec cette question de qualité. Votre réseau compte aujourd'hui 31 communes pour 36'000 habitants. C'est un grand réseau. Lorsque qu'elle décrit les forces en lien avec votre contexte régional, l'Association de développement du Gros-de-Vaud mentionne en premier lieu une "identité régionale forte".

9. J'aimerai savoir quelles sont pour vous les spécificités de votre région en comparaison par exemple à Lausanne sur les questions suivantes:

- Sur le plan économique
  - Tissu économique
    - Types et tailles d'activités
  - Force financière
    - Subventions
    - Impôts
    - Types de contribuables
  - Autonomie vis à vis du canton
    - entre communes
- Sur le plan politique
  - Gouvernance régionale
    - Démocratie
      - Complexité due au nombre d'acteurs
  - Politique par milice
  - Couleur politique
    - Projets spécifiques
- Sur le plan culturel
  - Diversité de l'offre
  - Culture locale
    - Langue, dialectes
    - arts
    - métiers
  - Valorisation de la région
    - Relation à la nature
    - Relation au terroir
  - Importance des religions
- Sur le plan social
  - Population jeune
  - Origine des familles
    - Vision de l'étranger
      - Vision de la diversité
  - Rôle de la famille et dans la famille
    - Egalité des genres
    - Solidarité, soutien
  - Place des minorités
    - P. âgées
      - Collaboration intergénérationnelle
    - Enfants
      - Ecoles
      - Garderies
    - P. en sit. de Handicap
- En réfléchissant aux points ci-dessus, pourriez-vous faire ressortir quelques "qualités", valeurs ou principes clés, qui vous semble bien définir votre région et ses spécificités ?
- Ces "qualités" qui pourraient être regroupées comme éléments constituants une partie de l'identité de la région sont-elles à protéger ?
  - Les instruments OCDE servent à définir les contours d'une politique liée à l'AEJE. Un réflexion autour de ces instruments devrait-elle aborder les spécificités ci-dessus afin de mettre en valeur les qualités de la région et de transmettre ce qui vous est cher aux enfants ?

❗ NOTES ./.

Rapport-gratuit.com

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

7

!!! Petite pause pour relever les infos intéressantes des Q précédentes !!!
Nous abordons maintenant la dernière partie de notre questionnaire. Nous allons parler des questions de pédagogie, des objectifs et des missions des institutions. Le cadre des IPE est déterminé par des critères structurels (Normes OAJE) et fonctionnels (projets pédagogiques). Les minima structurels sont imposés par l'Etat. Celui-ci demande également un PI sans toutefois donner d'indications spécifiques. Il n'impose pas de valeurs, de principes, d'objectifs ou de missions, ni de pédagogie en lien avec ce qui est proposé aux familles ou aux enfants. Il ne prescrit rien non plus de la place des parents.

10. Vous connaissez le cadre de référence de l'OAJE (cf vignette LAJE). Il structure notre travail par les moyens qu'il reconnaît et du coup guide en partie nos pratiques.

- Pourriez-vous hiérarchiser les thèmes traités par ce cadre de référence par importance ?
- En quoi à votre avis ce cadre influence t-il l'accueil des familles ?
  - Qualité, Sécurité affective
  - Ecoute de l'enfant propice à l'expérimentation, à l'éveil à la construction de soi
  - Aptitudes à répondre aux demandes des parents, soutien, Tiago, Mono-P, culturelles
  - Capacité d'analyse des situations et de conceptualisation en références à la théorie = Temps hors enfants
  - Stabilité du personnel = valorisation ou usure selon les moyens
- Les missions institutionnelles sont moins connues du grand public ou de nos partenaires. Les estimez-vous importantes ?
  - Avez-vous cherché à les connaître ?
    - Manque de temps ?
    - Ne sait pas que cela existe ?
  - Devrait-elle répondre à des objectifs particuliers autre que ceux abordés à la qestion Q3.2+3 ?
    - Quels seraient les objectifs déterminants pour vous ?
      - Garde
      - Equité / Diversité / Egalité
      - Dvpmt économique
      - Démocratie, Cohésion sociale
      - Bien-être / prévention / développement de l'enfant
      - Education, Formation, etc
  - Ces objectifs pourraient-ils ici être déterminés comme à REGGIO, collectivement et localement ?
    - Devraient-ils s'appuyer sur ceux des politiques publiques ? Réduc pauvreté, égalité des chances, etc ?
    - Actuellement, seules les IPE participent à leur élaboration. Qui d'autres vériez-vous y réfléchir ?

11. La misen en oeuvre des ces missions se fait par l'intermédiaire des projets pédagogiques. Ils nous guident et nous renseignent sur les valeurs transmises, les métodes utilisées, le sens des expériences vécues par les enfants ou des réponses données aux familles fréquentant les IPE.

- Lorsque nous créons un projet pédagogique, nous devons tenir compte de :
  - Connaissances scientifiques sur le développement de l'enfant
    - Lesquelles, comment les sélectionner ?
  - Culture et besoin des EDE
  - Culture et besoin des parents
  - Culture locale
  - Besoins et intérêts de l'enfant
    - Avez-vous des exemples de valeures éducatives qui vous caractériseraient, propores à votre région ? CF Q 6.9
      - Démocratie, respect ?
      - Attachement à la région, spéc. culturelles ?
      - Entraide, place de la famille, migrations ?
      - Relation à la nature, religions ?
      - Relation au travail, à l'effort ?
    - Vous paraît-il important que ces valeurs soient transmises aux enfants de la région ?
      - Par quels moyens les expliciter ?
  - Moyens structurels à dispositions
  - Moyens pédagogiques appris ou observés
- Actuellement, seules les IPE participent à leur élaboration. Qui d'autre pourrait également y réfléchir ?
- Vous voyez-vous, acteur politique de votre région, comme co-responsable de ce qui est offert dans les services éducatifs en matière de prestations ?
  - Dvlp svp

❗ NOTES ./.

8

Différents chercheurs de l'EAJE avancent que la qualité de nos services à l'enfance dépend des processus démocratiques mis en place pour les créer et les évaluer.
La démarche proposée par ces chercheurs consiste à construire une "vision éducative" commune au plan local. Elle est pensée de manière démocratique en incluant les acteurs concernés, y compris les enfants qu'elle considère comme des citoyens.
elle doit également tenir compte des contraintes du terrain et des moyens disponibles.

12. Nous avons abordé la question de la participation des acteurs dans l'AEJE sous l'angle de la gouvernance avec l'exemple de REGGIO. Même exemple, mais cette fois parlons de ce processus démocratique comme outil de travail, pour définir les missions et développer les projets pédagogiques DE MANIERE CONTINUE.
Pour rappel ces derniers permettent d'articuler les limites structurelles et les connaissances scientifiques sur la famille avec les besoins et les valeurs des différents acteurs au plan local

Une telle démarche collective vous semble-elle intéressante, pourquoi ?

- Reconnaître et défendre une identité ou des particularités locales ?
- Etre respectueux de l'ensemble de leurs acteurs ?
- Paritciper activement au développement d'un envrionnement inflançant l'avenir de nos enfants et de notre société ?
- Légitimer un coût au regard de la complexité des missions et des objectifs ?

! NOTES

Telecomparatuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

9

Pour terminer, abordons la question de l'évaluation des pratiques et des moyens.

14. Quel que soit le domaine, lorsque l'on parle de qualité, il faut aborder la question de l'évaluation. Ce qui est proposé dans les services devrait-il être évalué selon un processus continu ?

- Le fait de participer à une démarche collective et continue telle qu'abordé dans les questions précédentes autour de ce qui est proposé dans les services vous semble-t-elle suffisante en terme d'évaluation de la qualité des services ?
- Devrait-on mettre l'accent sur l'évaluation des résultats des enfants ou sur l'atteinte d'objectifs par les équipes éducatives ?
- Devrait-il y avoir des voix prioritaires entre les acteurs dans ce type de processus ?
  - Quels devraient être les modes de prise de décisions ?
  - Quel serait pour vous le rôle des directeurs d'IPE dans ce processus ?
  - Quid des autres acteurs ?
- Si non, selon quels critères devrait-on évaluer cette qualité ?
  - Décidés comment et par qui ?
    - Processus démocratique ?
  - Si non, comment évaluer en tenant compte des éléments contextuels liées à la présence d'acteurs, de besoins, de valeurs situés localement ?
  - Si non comment choisir les spécialistes qui viendraient évaluer pour nous ?
    - quels critères et par qui ?

Les labels sont des moyens de contrôler la qualité. Comment voyez-vous l'arrivée d'un label petite enfance en Suisse ?

- Y-a-t'il à votre avis des inconveignants à fonctionner avec des labels ?
- Des Avantages ?
- Des risques ?
- Et si il reposait sur une vision hygiéniste, sécuritaire ou indiquant que l'enfant doit être préparé à la performance plutôt qu'à la découverte de son environnement ou de sa personne ?
- Si il reposait sur le dépistage précoce de la délinquance comme au Quebec ou en France ?

❗ NOTES

Annexe F

Entretien no 5 du 17 février 2015

3.1

Municipal :

Savoir jusqu'à quel point apporter des solutions aux parents, pouvoir traiter les différentes demandes selon les catégories parents. Certains sont demandeurs d'autres pas. Certains parents ne comprennent pas ou certains municipaux ne comprennent pas qu'on puisse pas s'occuper de son propre enfant à la maison. Au niveau politique qui est difficile c'est de trouver le juste milieu pour répondre correctement à ces deux catégories de parents. Comment traiter donc ces différences et comment les communiquer aux parents. La municipalité nous somme cinq, nous ne sommes pas tous du même avis, et ces deux groupes d'intérêts ou d'avis se retrouvent également présents dans nos collèges. Ce qu'il faut quand même savoir c'est que la majeure partie des gens se trouve au milieu de ces deux extrêmes. Pour nous c'est plutôt un investissement, l'école et les enfants représentent notre future. L'évolution de la société est démographique veut cette transformation, les autorités se doivent de répondre à ce besoin. Ceci n'est pas remis en question, bien que la facture qui augmente nous fasse grimacer. C'est plus difficile lorsqu'il s'agit de la facture du social oula nous devons également financer sans savoir ce qu'il y a ce que cela représente. Pour la petite enfance nous savons qu'elle est l'activité ce que cela représente, le personnel qu'il y a derrière, nous savons que nous devons répondre à des normes cantonales, c'est assez clair.

Les personnes qui pensent que la femme de rester à la maison et s'occuper de cet enfant admette tout de même que toutes les familles n'ont pas cette chance la et qu'il n'y a finalement pour plus en plus de gens pas le choix, il y a une légitimité à la demande. Les normes par contre nous semble relativement élevée et exigeante. Notamment au niveau des certificats, des niveaux de formation. Ce n'est pas tout simple de renouveler personnel qui soit formé et qualifié, on a un peu l'impression qu'on a fait un petit peu trop dans ce cadre-là. Nous recevons les demandes des familles où c'est lors par exemple de manifestations que nous écoutons ce qui se dit et/ou ce qui se questionne. Ce n'est pas forcément par les voies officielles, courrier ou les mails.

Gilet :

que peut apporter la structure pour la collectivité selon vous ?

Municipal :

j'entends souvent des gens qui me disent moi je pourrai garder mon enfant mon voisin pourrait garder mon enfant, mais je le mets en garderie pour une question de socialisation, on aimerait qu'il soit en groupe de plus petits.

3.2

gilet :

objectifs ?

Municipal :

nous vivons dans une région qui est peu desservie, permettre la population d'avoir accès à une structure sans faire trop de déplacement ou sur le trajet de son travail. C'est aussi une stratégie de développement de la commune.

Répondre à l'évolution démographique, un lieu de vie, c'est peut-être lié aux écoles, mais comme les écoles ferment, le fait de maintenir garderie ou un sang d'accueil de jour permet de garder un lieu de vie dans le village, avec les enfants. Cela favorise les rencontres entre parents, en interaction avec les gens du village, l'école jouait actuellement ce rôle. Lorsque l'école disparaît parti du village de la vie du village disparaît. La cohésion sociale… se dit lors de nos projets de plan de quartier, nous avons des appartements protégés, le fait d'avoir une garderie perméable le mélange des populations jeunes et agées.

Gilet :

valeurs ?

Municipal :

cette question n'est pas tellement abordée en municipalité. Par contre ce qui est évoqué, c'est que la structure ne doit pas représenter le parent, ou le parent ne doit pas se substituer à la structure. Nous avons tendance à croire qu'un certain moment le parent se décharge sur autrui pour l'éducation de son enfant. Et ça, il faut absolument que le parent reste conscient que c'est lui en priorité qui est responsable le premier éducateur de son enfant. Il ne faudrait pas démissionner les parents. Lorsqu'on entend le futur parent téléphone à la structure d'accueil avant d'avoir un enfant pour demander si une place les pour mon bébé, c'est un peu choquant.

Gilet :

moyens ? Compétences et responsabilités nécessaires pour travailler dans un du collectif ?

Municipal :

Il faut plus qu'une compétence, ça doit être une vocation, d'empathie et d'écoute. Tant pour l'enfant que pour le parent. Vous devez voir toutes sortes de situations, la principale compétence c'est ça, c'est de pouvoir sentir l'enfant de par son caractère, sa personnalité, voir le gérer et le cadrer sans que ça leur restreigne dans son développement. Ceci tout en étant capable de dire aux parents s'il y a un souci aussi ça va bien également. L'écoute et la capacité apprendre l'enfant individuellement en tant qu'être individuellement avec sa personnalité.

Gilet :

quel rôle des éducateurs ou des directions en lien aux objectifs et vos questions ?

Municipal :

Il a un rôle très important, prenons l'exemple que nous avons vu dans les médias, c'est la religion. C'est un exemple type on a des enfants vraiment différents, éducateur doit être capable de gérer ses différences là.

Gilet :

faites-vous le lien entre la formation du personnel et le fait de pouvoir recevoir ses diversités ou cette complexité ?

Municipal :

oui.

Gilet :

avez-vous déjà entendu parler du temps hors enfants ?

Municipal :

c'est nécessaire, il y a le côté pris en charge concrète, derrière pour que cela soit efficace il faut une analyse une préparation, du débriefing parfois.

3.3

Gilet :

Un débat autour de ses valeurs objectifs et moyens ? Et à quel niveau ?

Municipal :

devrait y avoir un débat, mais pratiquement tous les niveaux. Il faut pas faire des doublons, déjà pas mal. Niveau cantonal, il faut une prise de conscience pour qu'il y ait une meilleure vision des missions et des taches de l'accueil. Ceci afin de permettre une meilleure cohésion entre le parascolaire et le préscolaire. Ce qui aujourd'hui est un peu nébuleuse. Une planification emplacement personnelle école structure devrait être plus aux cohérentes, grâce à des discussions de fond, nous arriverons être plus efficaces et efficients. Et peut-être au final du coup moins coûteux. Pour les directives générales tout cas au niveau du canton.

Pour la répartition des structures et du personnel, ce niveau régional comme cela se fait déjà à l'EFAJE. Les objectifs et les valeurs devraient également être discutées au niveau régional.

En dessous, par structures, il n'est pas inutile que chaque structure se demande ce qu'il faut faire remonter plus haut.

4.4

gilet :

les outils ? Intéressant ?

Municipal :

ce sont des généralités, pour certaines évidentes, la prise en charge des enfants. Des choses qui me paraissent un petit peu exagéré, « l'autorité vérifie si le bon développement de la santé mentale et psychique de l'enfant est assurée », j'ai de la peine à imaginer, que l'autorité puisse vérifier ceci avec le temps que les enfants passent dans la structure. On peut peut-être soulever quelques questions ou interrogations par rapport à un comportement, qui soulève par exemple retard, ça me paraît…

gilet :

je ne suis pas sûr de comprendre la question, mais ce que dit cet élément la c'est que le canton est censé s'assuré que les conditions d'accueil et l'éducation mise en place pour les enfants ne vont pas à l'encontre de ses besoins en termes de développement voir même lier favorise. Après la question de savoir est-ce que réellement ils ont les moyens ou chez ils cherchent à le faire c'est autre chose nous allons en parler plus loin.

Municipal :

c'est donc lié aux conditions et non pas au développement propre de l'enfant ?

Gilet :

ces deux choses sont intimement liées, ce qu'on sait que l'environnement de vie de l'enfant influence son développement. Et selon ses articles la confédération et le canton sont censés vérifiés que l'environnement est propice à l'enfant.

Municipal :

l'enfant doit être informé de ses droits, je ne sais pas c'est quelque chose qui va le toucher, même si c'est en fonction de son âge. Pour le reste me semble évident.

4.5

OCDE et cinq bénéfices de l'accueil si structure de qualité

Municipal :

le bien-être résultats d'apprentissage très important. Tout ce qui améliore leur capacité d'apprendre, déjà ce niveau là, est un plus pour toute leur vie. Équité et réduction de la pauvreté, c'est évident, je ne sais pas si on Suisse quelque chose qui se mesure, spécialement pour la région. Pas encore une problématique pour le type de population qui habite là. La mobilité inter générations oui c'est important aussi. On peut aussi avoir des gens de classe social plus élevé mais qui finissent dans les classes sociales plus basses parce que ils ont eu des soucis. Ce qui important c'est que l'enfant puisse gagner en niveau social, mais, aussi de ne pas redescendre, suite à des difficultés à l'école 12 ou à l'adolescence. La structure pour avoir un rôle de prévention. Participation des femmes au marché du travail accru, c'est un enjeu important. L'hausse de taux de fécondité, c'est hallucinant.

Gilet :

cela légitime-t-il la mise en place de services à l'enfance de qualité ?

Municipal :

oui, après quand on parle de qualité qu'est-ce que c'est que la qualité ?

4.6

Gilet :

PEP ?

Municipal :

ce qui a une priorité entre ces différentes vignettes ?

Gilet :

elles sont toutes présentes au même moment ces questions, vous n'y répondez peut-être pas en même temps mais elles sont toutes là.

5.7

gilet :

cinq instruments OCDE

Municipal :

elles sont toutes importantes. Moi je dirais que ce serait l'échange entre institutions école, au niveau régional. Les informations, la collecte de données. Ensuite il faut intégrer les familles les collectivités. Il faut que les acteurs puissent être intégrés assez tôt. En troisième les programmes d'enseignement les valeurs les principes les objectifs. La qualification du personnel. L'écrit en dernier les critères de qualité les processus pour définir ce que c'est que cette qualité. J'en connais quatre sur les cinq je ne les connais pas spécifiquement pour l'accueil de jour, mais par d'autres voies professionnelles. Autour des systèmes ISO par exemple. L'intégration des acteurs est moins parlant par rapport à mon expérience.

Gilet :

définir une politique régionale ?

Municipal :

oui c'est intéressant, dans le cas de la région gros de Vaud, nous avons une commission sociale, peu active, mais qui se pose la question de reprendre ce sujet, de la naissance jusqu'à la mort. Je peux pas vous faire des promesses sur une éventuelle étude mais on est en réflexion. Il y a des enjeux aussi en termes de communication avec la population, il y a les parents mais aussi toutes les personnes qui s'intéressent aux questions sociales. Il faut communiquer avec tous.

Gilet :

les moyens ? Suffisants pour interrogations

Municipal :

l'EFAJE fait bien son travail d'organisation et de communication. Oui pour autant que le Municipal où la municipalité s'intéresse à la question. Pour autant qu'elle est à la recherche d'informations, elle doit s'investir. Les moyens sont nécessaires.

5.8

gilet :

Reggio

Municipal :

je pense qu'on peut mettre en place certaines choses, certains systèmes, de façon de cette approche apprentissage, par contre Célia la société. Vous parlez de Suède de pays du Nord, il y a un état d'esprit ou une approche qui est complément différent de ce qu'on vit ici. D'intégrer le parent, dans les activités etc., c'est très bien, par contre c'est pas forcement compatible avec la vie professionnelle ou sociale qu'on a ici. On vient dire que la maman ou le papa qui téléphone perd son travail c'est n'a pas de place, c'est à quel degré la personne peut s'investir si elle travaille tous les jours ? Il y a peut-être des choses apprendre mais il ne faut pas être trop exigeante au risque de ne pas pouvoir y répondre de manière sereine cause de notre vie professionnel et sociale. Dans les pays du Nord où les taux d'activité sont plus répartis entre les deux parents, c'est complètement différent.

Gilet :

alors effectivement peut-être qu'on devrait pas faire ce qui est proposé en termes d'organisation mais plutôt dans le principe de définir une identité forte régionale, une philosophie éducative. Ça vous semble intéressant ?

Municipal :

oui ça me sont très intéressants.

Gilet :

dans la région ? Un processus démocratique participatif allant dans le sens de la définition de quelque chose de commun au niveau éducatif au niveau de l'enfant ? En termes de gouvernance ?

Municipal :

ça pourrait être intéressant, reste à définir les grandes lignes de la gouvernance, que ces principes répondre aux normes que nous avons vigueurs ici, au niveau des coûts, des règles. La démocratie comme mode de pensée et d'évaluer, c'est extrêmement important.

Gilet :

en lien avec les cinq instruments de l'OCDE et, faudrait-t-il ouvrir un débat public sur les cinq instruments ou sur seulement certains points ?

Municipal :

je mettrai pas tout dans un débat public. Ça partirait un peu dans tous les sens. Et pas forcément de manière constructive. Les objectifs en matière de qualité pour être débattu avec les familles. Pour le reste, la collecte de données, etc., je verrais cela au plus large au niveau politique. Il serait aussi intéressant d'écouter le personnel. Au niveau du programme d'enseignement je resterai au niveau professionnel, on peut avoir tous les avis qu'on veut, c'est le professionnel qu'elle plus à même de répondre. Pour les conditions de travail cela doit être un partenariat entre collectivité et personnel.

Gilet :

Est-ce que le directeur a un rôle spécifique à jouer dans un processus comme celui-là ?

Municipal :

Il a un rôle dans tous, il a un rôle prioritaire dans les programmes d'enseignement, les qualifications et formation du personnel. Pour les autres tous les acteurs sont concernés.

6.9

Gilet :

Une identité régionale forte ?

Municipal :

c'est une région rurale. Qui a évolué en région résidentielle. Une population qui vit symétrie beaucoup à l'extérieur. Avec peu de grosses industries et de poids économique. Mais avec un cadre de vie agréable tranquille. Qui est peu desservi en transports publics. Politiquement moins concernés par les partis politiques puisque ce sont principalement des petites communes qui n'ont pas d'obligation à la proportionnelle. Au niveau social, c'est en bonne partie une classe moyenne, j'ai le sentiment avec moins de problèmes qu'en ville ou en périphérie.

Gilet :

sur le plan politique viennent-ils un attachement, en lien avec la région, à certaines spécificités ? Il y a beaucoup d'acteurs, quel rôle la démocratie, etc. Des valeurs politiques ?

Municipal :

la démocratie est très importante, les valeurs sont parfois identiques on se positionne d'un côté ou de l'autre l'échiquier politique, les gens sont souvent du même avis qui ne sont pas du mêmes bords. Qu'il serait plus difficile de voir dans d'autres régions où il y a un conflit gauche droit en lien avec les parties. Quitte à être dénué de bon sens, on préfère rester gauche droite. Dans notre région on cherche à arriver aux mêmes objectifs. C'est la région qui fait ça.

Gilet :

Sur le plan culturel, des particularités ?

Municipal :

Rapport-Gratuit.com

Culturellement les gens sont encore très attachés à leur village, à leur région. La religion je vois pas tellement. Un attachement, un retour aux produits de valeur, d'aliments du terroir. De la proximité, un retour sur ces choses là.

Gilet :

ce plan social comment sont perçues les minorités, les étrangers, les enfants, etc. ?

Municipal :

nous n'avons pas de grandes institutions, au niveau du handicap. Si ce n'est des EMS. Les gens vivent surtout à domicile, un gros travail de maintien domicile. Pour ce qui est des étrangers il est vrai que nous sommes dans une région où on stigmatise encore facilement l'étranger, je parle de l'étranger culturel, qui s'exprimant peut-être encore mal en français. On l'entend encore.

Gilet :

le fait de maintenir à domicile relève-t-il d'une envie d'intégration sociale de partager ensemble ?

Municipal :

de moins en moins. Les gens sont attachés à leur village. Mais cité-dortoir, On est bien chez soi mais les gens de plus en plus de peine à s'investir pour une petite manifestation qui permettrait d'intégrer les gens qui ne sont pas différents, mais qui ont peut-être moins de facilité à s'intégrer. C'est un type dommage. De la part de tous, les gens d'ici ont moins envie d'aller à l'extérieur. Ce n'est pas forcément un phénomène local, mais il y a Internet, même si on communique beaucoup plus on se parle moins. On parle avec un australien monde parle plus avec son voisin. Je dis pas c'est bien ou c'est mal mais ça juin rôle.

Gilet :

23 qualités qui caractérisent votre région ?

Municipal :

Pas de grandes villes, caractérisent le gros de Vaud par une qualité et une sécurité. Une proximité de toutes les commodités à Bercher il y a le Leb, on est pas loin de Lausanne, d'Yverdon, des pistes de ski.

Gilet :

c'est qualité ou ce qu'on a échangé au niveau des spécificités de la région devrait-il être protégé, valoriser et cela pourrait-il se faire dans les structures collectives par les structures collectives ?

Municipal :

nous essayons mais dans les actions dans l'action les gens ont de la peine à se mobiliser. Le fait de le faire avec les enfants serait extraordinaire. C'est par les enfants, je disais que c'est par l'école qu'on faisait se rencontrer les gens, c'est grâce à l'enfant que les parents se rencontrent donc l'enfant peut

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

être acteurs et vecteurs indirects de la vie sociale de nos villages. Si l'enfant est seule, isolée, cela ne va pas créer d'envie d'aller vers l'autre. À l'inverse s'il va vers l'autre, l'adulte ira aussi.

7.10

Gilet :

classer les normes OAJE ?

Municipal :

je mettrai le structurel en premier. Compétence de la direction deuxième. Formation du personnel en troisième. Encadrement et ratio quatrième

gilet :

Quelle est la relation entre ce cadre et la relation familles où ce que peut vivre les enfants ?

Municipal :

Dans le structurel c'est que l'enfant est assez d'espace, soit pour jouer, soit pour se reposer, au niveau de l'hygiène et la sécurité. C'est les parents qui restent remettre de l'éducation, mais s'il n'y a pas hygiène, c'est peut-être paressé qu'on peut voir que ça se remarque. La sécurité pas trop, la déresponsabilisation n'est pas une bonne chose. Pour la direction il est important qu'elle soit compétente non seulement pour ici mais pour pouvoir agir avec les aux structures. Vous avez des échanges entre directeurs de structures. Pour voir une bonne vision de la structure. C'est essentiel. Le personnel bien formé c'est nécessaire, mais est-il nécessaire d'en avoir autant ? Peut pas tellement juger, mais je n'impression qu'on en demande beaucoup.

Gilet :

comment vous situeriez le débat politique ou toute question de formation et qualification ?

Municipal :

C'est difficile car au niveau politique cela peut aller dans tous les sens sans vraiment qu'ils aient la mesure de se passe réellement dans les structures. On pourrait dire une personne formée puis que des auxiliaires, mais ça n'arriverait peut-être pas au niveau de la qualité que l'on veut apporter. C'est à savoir qui, si la personne n'est pas formée et pour avoir d'autres types de compétences comme humaine, devrait juger qu'elle est qualifiée.

Gilet :

faites-vous le lien entre ce cadre et les la complexités des demandes faites aux éducateurs par les enfants les familles ?

Municipal :

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

c’est logique. C’est nécessaire et de plus en plus compliqué, je le vois plus l’extérieur. C’est aussi à phénomène de société, il y a pas d’exemple les gens nous posent des téléphones assez virulents pour des broutilles. C’est un parents appels l’EFAJE pour X raisons, il faut pouvoir répondre.

Gilet :

mission ? Vous les connaissez ?

Municipal :

je les ai connus me pas vous les citer.

Gilet :

ces missions devraient-elles répondre aux objectifs spécifiques ?

Municipal :

oui elle devrait, ce n’est pas car il faudrait pouvoir analyser.

Gilet :

D’autres objectifs déterminants qui devraient être liées à ses missions ?

Municipal :

on doit pas être loin dans les missions pouvoir laisser une place aux parents. Une place aux familles. La structure doit permettre plutôt que une formation un de l’éducation à développement de soi la vie en collectivité, liées au développement de l’enfant en tant qu’être humain régule et pas sa formation. Mais plutôt à son éducation en termes basiques, au niveau la société. Sinon ça relève des familles.

gilet :

définition collective et locale de ses objectifs ?

Municipal :

il faudrait que cela soit défini de manière régionale. Ils faut pouvoir prendre en compte les avis et les besoins des familles et les collectivités.

Gillet :

ce cela devrait-il tenir compte des politiques cantonales ou fédérales ?

Municipal :

non, celle la je les laisserai de côté.

Gilet :

qui devrait définir ses missions ?

Municipal :

les professionnels.

7.11

Gilet :

idem pour les projets pédagogiques ? Dans les projets sont définies des valeurs, des moyens, l'institution peut-elle être le vecteur de ses valeurs ?

Municipal :

oui mais les valeurs humaines.

Gilet :

différents acteurs de la région devrait-il participer à la définition des projets pédagogiques ?

Municipal :

oui il faudra intégrer d'autres acteurs. Peut-être partager d'autres valeurs seraient intéressant de faire connaître, de relever.

8.12

gilet :

une démarche collective comme celle de Reggio vous paraît-elle intéressante pour nous, pour définir de manière continue le contenu des services à l'enfance ?

Municipal :

pour la définition c'est bien avoir une approche continue, les choses évoluent, parfois il faut se poser des questions et redéfinir les choses. Cela peut être un outil, car quatre quelquefois en peut faire fausse route dans les pis suivis, on pourrait corriger, en tout cas influencer ce qui par définition influence sur l'avenir de l'enfant.

Gilet :

cela pourrait-il légitimer un coup ?

Municipal :

difficilement. Cela difficile à faire comprendre.

Gilet :

le fait que les collectivités participent, et du coup prenne conscience de ce vers quoi ils veulent aller, pourrait-il légitimer un coût ?

Municipal :

oui mais cela serait comme difficile à obtenir. Tout ce qui est abstrait, ce qu'on ne peut pas palper, et difficile à faire accepter ou avoir par certaines personnes.

9.14

gilet :

ce que nous avons abordé en termes de services missions objectifs etc. devait devrait-il être évalué de manière continue ?

Municipal :

oui

gilet :

est-ce que la définition des objectifs des valeurs des projets pédagogiques de manière continue constituerait un processus d'évaluation suffisant ?

Municipal :

oui, mais avec le respect des normes structurelles déjà établies.

Gilet :

faudrait-il mettre l'accent sur l'évaluation des résultats des enfants ? Ou sur l'évaluation de l'atteinte par les équipes des objectifs qu'ils se seraient fixé ?

Municipal :

il ne faut pas évaluer les enfants me tous les objectifs.

Gilet :

dans ces processus devrait s'il y a avoir des voix prioritaires entre les acteurs ?

Municipal :

je pense que c'est l'intérêt commun qui est prépondérant. Par contre le personnel des structures, la pièce centrale, c'est là où on devrait être le plus attentif temps pour les processus que pour le personnel. Si un collaborateur ne fait pas bien son travail pour X raisons, cela va se répercuter sur l'enfant et sur la famille. Le personnel est la pièce centrale dans l'évaluation. Autour il y a l'enfant, ça priorités, mais il y a les familles et les collectivités.

Gilet :

quelles seraient pour vous les critères principaux d'évaluation ?

Municipal :

va dépend des objectifs, est-ce que la satisfaction du personnel et dans les objectifs ? Pour moi c'est un critère important.

Gilet :

les labels sont-ils un moyen pour vous de contrôler la qualité de manière adéquate ?

Municipal :

non. C’est du papier, c’est souvent des grandes machines, des usines à gaz, finalement qui ne répondent peut-être pas à une évaluation conforme du terrain et aux réalités, au bon sens parfois qui changent en fonction des personnes. C’est peut-être un cadre, mais ce n’est pas suffisant pour tout ce qui est du côté humain ou social oui à cette activité. On peut être complètement labellisé et être très mauvais.

Annexe G

Synthèse des entretiens par question (Echantillon fait de 3 hommes [entretiens 4 5 6] dont 1 ex comité EFAJE et 1 député GConseil, 3 femmes [entretiens 1 2 3] dont 1 comité EFAJE, de socialistes à PAI, municipaux, en charge du social ou impliqué politiquement dans le développement de la région, provenant de parties différentes du réseau N S E O = 6 communes/31)

Réponse par ordre d'entretien 1 2 3 4 5 6 en lien à chaque question

3.1

Une préoccupation avant tout structurelle, coût et nombre de places à disposition.

Développement de nouvelles structures en cours. Déplore que la problématique soit plutôt financière que centrée sur les enfants. Nouvelle initiative associative (parents), la commune ne fournit que le local. Initiative locale refusée car pas acceptée par l'EFAJE, trop petite structure. Si on quitte le réseau on pénalise tout le monde. Le chemin se fait lentement, mais toujours une question de coût. Compétences transmises à l'EFAJE. Nous gardons la question des bâtiments. Les transports d'enfants et collaborons avec la directrice de notre village car problèmes de place. Tout ce passe en intercommunal, communal essentiellement au niveau des infrastructures. Pas d'autres objectifs que la garde. Nous cherchons une réponse politique cohérente pour répondre aux familles qui expriment le besoin d'une place et demandent des investissements d'une part. Ainsi qu'aux familles qui pensent que l'enfant doit être à la maison d'autre part. Collège se place entre ces deux pôles.
Dépenses sont un investissement, conscient des changements sociaux, se doivent de répondre mais la facture fait grimacer. Savent pourquoi ils paient en lien avec les normes cantonales, différent de la facture sociale qui reste très opaque.

Constamment sollicités par les parents. Sentiment de désarroi. Les accueillantes sont bien, mais moins stables. Les gens viennent. Surtout pour le parascolaire. Renvoyées au réseau. Retour des familles uniquement lorsque cela ne va pas, pétition. Nous n'entendons plus parler des parents depuis EFAJE, c'était un des buts, cela devenait trop compliqué. Les demandes nous parviennent de manière informelle, par l'écoute lors de manifestation par exemple.

Une valeur traditionnelle liée au fait que la mère reste à la maison. Sentiment de luxe, si on fait des enfants, on assume. C'est un choix donc on paie. L'explosion démographique est constatée par tous, mais la question de la famille et du choix de placer ne fait pas l'unanimité. Demandes légitimes. Le problème c'est la temporalité, nous devons tout mettre en place tout de suite. Difficile de trouver des locaux, les gens ne veulent pas les nuisances. Légitimité de la demande des familles, reconnaissance de l'obligation d'aller travailler pour les femmes. Normes des niveaux de formation trop exigeantes.

Un besoin grandissant lié au développement de la région, nouveaux quartiers Le tissu social a changé, la famille est plus éloignée. Les munis en place ont encore eu pour certain leur femme à la maison ou la famille. Beaucoup de jeunes familles, c'est un sujet qui parle. Malgré le fait que cela soit des agriculteurs avec leur propre réseau de famille. Besoin de socialisation des enfants.

Perçu comme un investissement nécessaire, Enfant avenir de l'homme paradoxe valeur mère au foyer. Perçu clairement comme une dépense. Lien Esping A. A la charge du Canton en premier puis des familles. Difficile de parler investissement, mais conscience du besoin surtout avec les nouvelles problématiques de structures familiales. Perçu par une partie comme un coût qui devrait être à la charge des familles responsable de leurs choix. Pour d'autres et le collège au final, compréhension des besoins en lien au changement de société, doit investir pour l'avenir. Perçu comme une dépense à justifier par des revenus de locations. Du fait du nombre de plus en plus important de municipaux politisés, nous avons eu pour la première fois un débat sur les coûts et ceux qui devraient les supporter. Pour moi en partie les familles, pour d'autres l'Etat. Il ressort que la demande est légitime de la part des parents. La société a évolué et les mamans ne sont plus derrière les fourneaux. C'est pourquoi au village nous sommes passés de 0 à 85 places d'accueil en 2 ans, soit 25% des enfants en structure. Donnez-moi les sous et je développerai.

Question de la gouvernance

1. est soulevée en lien avec les similitudes avec AEJE et l'école, plus chère.
2. Et la question de la participation du canton. réf. Bennett et des exigences en matière LAT. Le canton devrait participer en premier lieu, mais charge les communes. Il faut parer au plus pressé (Social, Ecole, Enfance). Limite les possibilités d'investissement des communes et coupe la marge de pilotage des communes. Souhait de reprendre le pouvoir ? Terrain favorable à un projet régional ?
   Canton et confédération devraient beaucoup plus participer. Les exigences viennent d'eux, au final celui qui paie n'est pas celui qui commande. Difficile d'être proche de Lausanne qui contribue énormément. Collectivités locales penses qu'elles font beaucoup, peu au regard de LS. Trop cher pour la classe moyenne.
3. Le réseau décide de la stratégie de développement et de l'emplacement des structures. Communes ne peuvent pas développer que pour leur population.
4. Les familles doivent participer. Mais trop cher pour la classe moyenne. Les monoparentales peuvent avoir des aides.
5. Le municipal en charge du dicastère est compétent pour mener les projets sans en référer au collège. Fait voter le budget. Le principe de milice fait que l'on va toujours au plus urgent plutôt que de se poser les questions de fond.
6. On ne peut plus travailler chacun pour soi, besoin d'une vision régionale. Collaboration sociale et scolaire mais coincés par « cette fichue » autonomie communale ce qui nous empêche d'avoir une vision plus large. Pour l'autonomie communale.

Conscience qu'il y a des normes structurelles. Question du contenu des services à l'enfance pas abordé car fonctionne par délégation aux associations, EFAJE (IPE) et ASIRE (Ecoles), les munis se défont du sujet par délégation. 2 associations à visée administrative et structurelle… Pas d'autres

bénéfices perçus en lien à l'AEJE. Les agriculteurs ne sont pas sensibilisés aux problématiques pédagogiques. De plus ce sont des hommes, les femmes un peu plus.

3.2

i. Objectifs

Pas forcément d'autres objectifs qu'une place pour aller travailler. Pas d'argent, pas de moyens pour des projets spécifiques, donc pas d'objectif autres que ceux du réseau. Ne refusent pas de mettre des locaux à dispo pour avoir la structure chez eux, mais cela s'arrête là. Malgré cela ils ont conscience du service à la population et l'envie de faire bien pour les nouveaux arrivants. Ils paient des EDE par l'intermédiaire du réseau et leur laisse ce genre de questions. Egalité des genres, accès au marché du travail. Rattraper un retard pour un service minimum, surtout UAPE. Comprend les besoins spécifiques des tous petits. Ce qui est proposé doit être pensé en lien aux besoins des enfants et non de l'absence des parents. Respecter la nouvelle loi sur le parascolaire. Répondre à la demande de la société, les gens qui arrivent ici ont acheté un logement, ils ne peuvent pas conserver un seul salaire. Le discours sur les objectifs n'a pas encore eu lieu, car passé de structures informelles à hyper-formelles, mais tous prévoient des espaces pour les y inclure. Cela a permis de créer de nombreux postes de travail dans la région. Proximité des places d'accueil dans une région de pendulaires. Stratégie de développement de la commune.

Apprentissage de la langue pour les étrangers.

Cohésion entre enfants, intégration à des groupes facilités par la suite car toujours été ensemble. Donne une dynamique de région car les enfants de différents villages vivent ensemble. Alors que de plus en plus d'école ferment, seules les IPE restent et peuvent jouer le rôle de cohésion sociale, d'un lieu de vie public. L'IPE fait partie de nos plans de quartier notamment pour ce qui est de la mixité intergénérationnelle.

L'enfant est vu comme rassembleur de populations répondant à un réel problème d'intégration des nouveaux arrivants dans la région. Les gens sans enfants ne s'intègrent pas. Intégration des populations migrante, sinon aucun contact autre que par l'enfant. Les gens sont obligés de se parler, de se demander des tuyaux.

D'autre possibilité de socialisation par les rencontres informelles au sein des villages, parc, fêtes

Conscience que la fréquentation de telles structures pourrait avoir un avenir positif sur les futurs adolescents, moins de « dérives ». apprendre et grandir pour devenir autonome dans ses choix. Il faut que les enfants puissent se positionner devant les textes qui leur seront présentés, ce qui leur aura été transmis leur permettra d'argumenter, devenir citoyen.

Les questions de cohésion sociale ne nous concernent pas car nous n'avons pas les même problèmes qu'en ville (sous-entendu nos étranger ne nous posent pas problème). Et quoi que l'on fasse, seuls 10% des gens viendront à ce que l'on proposera.

ii. Valeurs

Intéressant car l'évocation de valeurs et objectifs sont intimement liés, socialisation et apprendre les règles, ou vivre avec les autres et côtoyer d'autres adultes. Mélange entre valeurs et apprentissages.

Abordé de manière informelle, le vivre ensemble, l'intégration des H (structurel, il faut les intégrer, mais aux professionnels de trouver les moyens), la cohésion sociale avec les nouveaux arrivants par les enfants et les relations qu'ils amènent, intégration des minorités linguistiques.

Le respect des différences. Nouvelles problématiques dans la région, enfants en situation de handicap, de couleur (nombreuses familles d'accueil). Mélange des générations, les ainés à inclure.

Eloignement des réseaux familiaux, le besoin de continuer à transmettre des valeurs comme cela se faisait avant. Accepter les différences tout en respectant là d'où nous venons, besoin de reconnaissance des richesses et de l'échange.

Vivre avec les autres / se décentrer / Côtoyer d'autres adultes / Apprendre les règles collectives / Préparation pour la suite /développement de soi et non prépa à l'école / Intégration des cultures différentes (nourriture). L'entraide dans une société de plus en plus individualiste et tournée vers la consommation. Nous avons un système traditionnel de participation à des tâches communes, tout le monde fait un peu, sans argent à gagner au final, et ça se perd / Faire avec nos enfants, s'impliquer, ne pas tout décharger sur les autres. Montrer que lorsque l'on choisit de s'investir, on va jusqu'au bout des choses. Les membres des sociétés locales vieillissent, peu de relève, les nouveaux arrivant se déchargent sur les associations et ne font plus / Offrir une variété d'activité pour inciter les enfants à diversifier leurs compétences et intérêts. Le bien-être de l'enfant / Etre nourri à tous les plans pour être motivé à la découverte / Apprendre à faire des choix qui répondent à ses envies et ses besoins / Autonomie et liberté encadrée pour respecter le rythme de chacun.

Me suis jamais posé la question à ce sujet. Ces structures remplacent les parents qui sont loin. Il faudra donc éduquer. Il faudra une bonne confiance entre parents et éducateurs. Il faudra aussi tenir compte du rythme de chacun, surtout pour les écoliers qui doivent pouvoir se reposer. Pas posé cette question, nous disons que la structure ne doit pas remplacer les parents et lui laisser la place de premier éducateur de l'enfant. Choqué que les parents cherchent un place avant de faire un enfant.

Le fait de permettre à l'enfant de faire connaissance avec lui-même afin de mieux vivre avec les autres est perçu comme un acte de prévention, avec la vision de faire diminuer les problèmes qui pourraient survenir à l'adolescence. Accent mis sur la citoyenneté. L'enfant a besoin d'être enrichi, besoin d'avoir une vision affectivement positive de lui et de son environnement. Besoins de découvertes et d'expériences. Aura des retombées positives sur son comportement futur privé et école. Besoin de se sentir reconnu comme personne, avec ses différences. C'est rare d'avoir de réel choix à faire, l'IPE peut avoir un rôle à jouer.

Abordé en marge du collège + valeurs persos Valeurs personnelles, pas abordées en Muni. Jamais ce genre de questions en muni, trop pris par le développement, même si pas plus importants que les questions d'éducation. La société de demain, nous ne prenons pas le temps d'en parler.

iii. Moyens

Reconnaissance de la formation comme importante. Reconnaissance d'une différence entre ses propres enfants et ceux des autres. Besoin de formation pour accueillir « le panel » de demandes spécifiques liées aux personnalités, milieux sociaux, etc complexification musatti, woodhead.

Un environnement adéquat, par une cahute.

RapportGratuit.com

L'institution est perçue comme lieu pouvant accueillir des projets spéciaux d'intégration sociale (par les ONG par exemple).

Hétérogénéité des perceptions concernant les besoins de formation. Conscience par certains du besoin de personnel hautement qualifié. Mais pensée qu'en exigeant la formation nous nous privons de personnes ayant d'autres qualités d'une part, et que le fait d'engager moins qualifié coûtera moins cher. Par contre les niveaux bas de formation devraient être encadrés constamment sur le terrain. Comme si formation et « humanité » devait être dissociée… L'enfant, la famille peuvent-ils être dissociés en tâches au regard des dimensions vignettes qualité PEP ou de celle du CARE ? La dimension du groupe est également amenée. Le Grand groupe nécessitant plus de formation que le petit. Reconnu en muni du besoin de personnes formées, mais de plus en plus de formés au détriment d'autres compétences (sens pratique = maman de jour). Conscience des risques avec personnes non formées, mais arrivé à un autre extrême. Normal d'être bien payé si beaucoup de responsabilités (pour les + formés).
Les compétences requises seraient d'aimer les enfants, la patience et la résistance. Mais il faut aussi quelques notions de pédagogie et de psychologie pour pouvoir recadrer. Il faut aussi de l'autorité naturelle. Il ne faut pas avoir fait l'université. Les compétences spécifiques issues de formation seraient utiles pour les situations plus « subtiles » telles que les phénomènes de crise. Mais pas tant que tout va bien. Les situations complexes sont plutôt perçues en lien avec la famille (couple, maladie, emploi) qu'avec l'enfant. Dans ces cas-là il faudrait des professionnels. Quelques pros suffiraient pour encadrer les moins formés, comme des superviseurs par des processus d'échange. Paradoxe le temps hors présence enfants est lui perçu comme improductif, qui « fait rire les gens ». On paie à rien faire. La même perception s'applique à l'école. Pourtant il faut pouvoir « vider son sac » et gérer les situations. Ces aspects-là de la question enfance ne sont pas débattus en muni.
Passage des EDE « mamans » apportant leur bon sens aux professionnelles en conformité avec la loi. Cela répond à des critères fixés par l'OAJE. En engageant une bonne directrice, fait naître le besoin d'un projet pédagogique, donne vie au lieu, changement perçu et observé rapidement. « Il se passe des choses ici ». Ouverture sur l'extérieur, « ouverture de la cage ». Evolution qualitative évidente et valeurs mises en avant sont explicites. Interactions avec les familles visibles. Vu le passage pour l'enfant de l'anonymat à celui d'individu à part entière. L'affectif devient visible, chaque enfant a son espace en fonction de son âge. Progressivement les non formées sont parties, larguées… Pu observer directement lors de visites leur manque d'outils simplement pour gérer deux enfants. Importance de faire rentrer les munis dans la structure, pas en portes ouvertes, individuellement ! A citer dans MAS
Exigences de formation un peu démesurées par rapport au besoin de garde. Conscience des responsabilités importantes mais qui sont portées par les responsables. Pour les aides, il faudrait pouvoir prendre les mamans, les dames qui ont un peu de temps à consacrer. Normes trop exigeantes et pas en lien avec la problématique du manque de personnel.
Il faut des compétences, c'est une vocation, il faut de l'empathie et de l'écoute. Ceci dans le but d'appréhender l'individu dans sa particularité. Il faut aussi des moyens pour accueillir la diversité culturelle, religieuse, etc. Conscience des besoins en temps d'analyse, de préparation et de débriefing.

3.3

A priori, le débat n'est pas intéressant car de toute manière seules les personnes les plus intéressées viendront, c'est toujours les mêmes. Du coup on tourne en rond. De plus les politiques ne voient pas pourquoi ils paient, ils n'ont pas la « mainmise » sur ce qui se passe. De toute manière ils sont tenus par les directives de l'OAJE. Le principe des dicastères est vu comme un problème. Seuls les municipaux concernés sont présents et se renseignent. C'est difficile d'emmener les autres (3 à 9 par muni) alors qu'il y a tant à faire.

Le niveau du débat autour des objectifs, valeurs et moyens devrait se situer au réseau (en lien avec les communes), acteur compétent pour déterminer les besoins de l'enfant Pros savent ce qui est bon

Le premier sujet du débat serait de parler avec les familles du sens du placement. L'avis est ici que les personnes les moins qualifiées, sous-entendu ayant le moins à perdre pour leur carrière en restant à la maison, devrait se demander pourquoi ils travaillent. Question de pertinence, de santé, risques et coûts. Je me pose ici la question de la vision de l'enfant, de la place de la mère et de la notion d'équité sociale. Débat de société sur la famille.

Participation à des Forums organisés par la FAJE qui sont enrichissant au niveau cantonal, disent des chosent cohérentes. Stressant et déstabilisant également car tire vers le haut. IL faudrait encore faire Ci ou ça… long chemin à faire. Les problèmes liés aux refus de fusion des communes nous ralenti et empêche le débat et la vision globale. On ne peut plus travailler chacun pour soi, besoin d'une vision régionale. Collaboration sociale et scolaire mais coincés par « cette fichue » autonomie communale ce qui nous empêche d'avoir une vision plus large.

Débat à tous les niveaux mais sans doublons. Au niveau Cantonal, il faudrait rechercher une cohésion entre école et AEJE. Il faudrait une meilleure planification, pour être moins coûteux. Au niveau régional, il faudrait pouvoir parler de la répartition des structures et du personnel ainsi que des objectifs et des valeurs. Par structure, il faudrait réfléchir aux informations qui devraient être remontées plus haut.

Chaque village ou région a ses spécificités. Il faut laisser de la souplesse. De l'autonomie. Il y a un cadre légal cantonal qui donne la direction, après soit cantonal, soit régional. Mais pas cantonal, trop loin de nos préoccupations et trop proche de Lausanne.

Les politiques doivent y réfléchir. La diversité des acteurs, déjà politiques, fait qu'il est difficile de se faire comprendre de tous. Alors un débat fédéral ou cantonal serait trop complexe. Débat de société, qui si il vient du haut, serait figé. Il faudrait partir de la base, petit, puis faire remonter le débat. Trop de différences entre régions, entre villes et régions, cela doit venir du peuple. Idem, vision locale au départ. Mais dès qu'il y a une prise de décisions, il faudrait aller plus haut. Région et confédération. Mais pas pour des décisions fédérales qui tombent du haut. Il faut partir du terrain, du vécu réel.

Canton et Confédération sont perçus comme le grain de sel. Pas forcément besoin voir souhaité de les faire participer au débat

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

4.4

Clarté des règles. Difficile d'y déroger. Problème par contre des coûts induits. Difficile de faire cher alors que la facture sociale (et le nombre de tâches à couvrir) augmente.

CIDE claire également, question sur les moyens à mettre en place pour y arriver. Grande sensibilité pour l'enfant et conscience de la responsabilité jusqu'à l'âge adulte, c'est la société de demain. Problème dû au manque d'anticipation des prédécesseurs qui n'ont pas anticipé les coûts induits par le développement de la région. Enfance, social, route, écoles, tout !

Base intéressante à se rappeler, on ne peut pas faire comme on veut. Ceux en face (comprendre les associations ou professionnels) ne font qu'appliquer. C'est trop théorique et pas assez en lien avec le terrain. Un idéal qui devrait pouvoir être assoupli. Le respect des normes prend beaucoup de temps. On ne peut plus faire comme avant, faire avec ce que l'on a, sans pour autant être en danger. C'est comme à la maison, les enfants doivent apprendre à faire avec ce qu'on a même si c'est vrai que c'est plus facile de faire avec du neuf. Mais on pourrait bricoler. Toutes les fondations ou offices qui créent ces règles sont trop loin du terrain, ils coûtent, fixent, ralentissent et décident.

Connais LAJE et CIDE. Références pour construire l'édifice. Bon outil pour convaincre un conseil et expliquer ce à quoi nous sommes tenus. J'utilise ces outils pour défendre un préavis ou appuyer une demande.

Généralités évidentes. Ne voit pas comment l'Etat pourrait vérifier si le bon dvlpmt de l'enfant est assuré. Découvre le lien entre conditions et effets sur le dvlpmt. Doute aussi de la question de l'information des droits.

Intéressants pour la protection de l'enfance. Je connais ces outils.

4.5

Les résultats d'apprentissage en hausse est interprété comme politiquement important 1 2 1 1 2 1

L'équité pauvreté est interprété comme politiquement important 1 2 4 1 4 2

La mobilité sociale intergénérationnelle est interprété comme politiquement important 1 2 3 1 ? 3

La participation des femmes est interprété comme politiquement important 2 1 1 1

Hausse du taux de fécondité interprété comme politiquement important 5 2 5

Ces objectifs légitiment la mise en place d'EAJE de qualité 1 2 3 5

Arguments forts pour notre région et la société. Résultats et réduction pauvreté importante car les écarts se creusent. Importance de relier les générations. Arguments cohérents en lien avec des structures de qualité. Ne connaissait pas les outils.

Utiliserai surtout l'argument des femmes au travail. Mais l'équité aussi si l'on parle de handicap, ce qui nous touche de près au niveau scolaire.

La pauvreté n'est peut-être pas une réelle question dans notre région. A la mobilité s'ajoute la question de la prévention, pour limiter un risque de « descendre ». Les femmes et le travail, enjeux important. La hausse de la fécondité, c'est hallucinant.

Légitime car l'enfant est en apprentissage. Il dépend de la qualité de ce qui lui est transmis. Risque de « fausser les valeurs ». Il faut aussi continuer à penser aux parents qui eux aussi ont besoin de soutien. Crainte de trop mettre en avant la structure au détriment des valeurs familiales à transmettre. Difficile pour eux d'éduquer leurs enfants (faire de l'autorité) alors qu'ils les voient si peu. Le soutien à la famille est perçu comme une utopie de l'interrogée. Il faudrait leur rendre leur rôle dans la société. Important que les parents puissent s'intéresser à leurs enfants, mais plus le temps. Il faut travailler là-dessus.

Résultats de l'étude inconnus et donc pas utilisés pour légitimer de nouveaux projets idem

Résultats d'apprentissage et augmentation de l'équité connus et utilisés politiquement. Aurait cependant préféré avoir des solutions annexes à l'AEJE telle que le financement des familles à domicile. Oui car cela permettrait aux adulte de demain d'être « plus stables » et d'amener d'autres choses. Légitime la qualité oui, mais il faudrait s'entendre sur une définition de la qualité.

4.6

Intéressant. La socialisation, la prévention et la sécurité sont des dimensions de l'accueil qui sont abordées. Un peu celle des parents, le reste n'est pas évoqué par les politiques « profanes ». La formation est nécessaire pour aborder toutes les dimensions. Personne ne peut toutes les maîtriser, travail d'équipe. La référente relève les questions puis cherche les infos en colloques pour répondre aux questions. Il y a un travail de sensibilisation à faire, par le bais de visites notamment.

Exhaustif, montre la complexité de l'être humain et le besoin de formation pour les professionnels. Devient difficile de faire avec des niveaux de formation différentiés sur le terrain. Dépendra de l'ouverture d'esprit, de la capacité d'adhésion à un projet, de la remise en question des moins formés. Devront également accepter les questions de hiérarchie entre EDE.

Cohérent, l'éducation c'est un peu tout ça. Ne doit-on pas mettre une priorité entre ces différentes dimensions ?

5.7

Les interprétations de priorité changent selon que l'on tient compte en premier des valeurs souhaitées ou des processus qui ont pu être rencontrés, notamment au niveau professionnel de l'interrogé. Exemple : Le classement est influencé par la participation de l'interrogé à un processus de labellisation qualité.

Processus circulaire

Les enfants et la famille, participation 1 5 3 4 1 2

Stratégie ultérieure avec retombées positive pour les enfants. Après la mise en place de la structure et les idées claires. Montrer le chantier trop tôt est déstabilisant. Enfants au centre confiés à des professionnels, parole ou professionnels.

Famille en dernier car important oui, mais n'auraient pas les qualifications pour décider ou aborder les autres questions. Compétences avant participation. Trop de différences entre les familles pour qu'elles décident du fonctionnement des IPE. La formation (et l'accès privilégié à l'information scientifique) et l'habitude du grand groupe légitime le fait que les EDE décident en premier des projets.

Elaborer et mettre en œuvre les programmes 2 2 4 2 2 3

Formuler les objectifs et les missions 3 3 2 1 4 5

Recherche et collecte de données 4 4 1 5 3 1

Pour évaluer puis la boucle recommence.

Qualification du personnel 5 1 4 3 5 4

Les outils sont nouveaux 1 2 3 6.Connais les outils dans le cadre de démarche ISO, sauf la participation qui n'est pas utilisée.
Intéressants pour définir une politique régionale AEJE 1 2 3 = EFAJE, cohérent avec l'articulation scolaire, il faut une cohérence, ce qui est le gros problème des politiques, pas les mêmes départements ni les mêmes associations de communes. Il faudrait pouvoir être cohérent avec les attentes pointues des parents, la loi, les problèmes de transport, les repas, tout. Actuellement peu de réflexion et beaucoup d'action 6 5 Bennett. Perçu comme pointu, « on se pose beaucoup de questions pour que tout ce passe bien». Comment mettre en œuvre ? Mais impliquer les familles serait porteur politiquement, transparence des structures accrue, ils joueraient le rôle de relais au sein de la population pour expliquer ce qui s'y passe et ce que cela apporte. Processus valorisant pour les IPE, car induirait un questionnement pouvant amener une évolution des pratiques. Une bonne base de travail. Oui cela serait intéressant et correspondrait à une réflexion que nous avons par l'Association de dvlpmt. Nous étendons la question de la naissance à la mort. L'enjeu de ce processus est de communiquer avec toutes les personnes concernées par les questions sociales.

Pas sûre que cela soit réaliste de vouloir rassembler les acteurs (en parlant des familles) autour d'une telle question. « Que veut le peuple, une place pour aller travailler ». Les grandes réflexions sur les valeurs ne sont même pas abordées en famille pour la plupart…

Les moyens pour aller chercher l'information nécessaire à la réflexion AEJE sont là, si l'on commence, il faut aller jusqu'au bout. Et les moyens sont là. Pas assez de moyens. Délégation au réseau. Si les parents étaient acteurs, nous aurions des retours plus directs de l'info. Enjeu de la délégation au réseau -> clarification des missions du réseau différentes des services. Pas assez de moyens pratiques, de connaissances et fianciers. Les moyens sont là, si on veut on peut. Pour le muni en charge oui, pour la muni pas sûre. Ce n'est jamais un sujet prioritaire. Les autres font confiance, pas un sujet motivant pour les muni. L'EFAJE fait un bon travail d'information. Nous avons les moyens pour autant que la question motive, il faut s'investir.

Soutien ? Recherches d'infos soutenues par professionnel enfance. Ordre contrordre désordre… Deux départements au niveau canton, l'UCV, beaucoup d'acteurs et peu d'information pour les familles qui ne voient le travail. La vision globale met du temps. En ville c'est plus simple, moins d'acteurs et des parents qui ont des attentes.

Bon moyens pour défendre un projet. Réflexion OCDE sur les difficultés (non référence des politiques aux recherches)

5.8

Intérêt du processus démocratique, perception que ces processus sont déjà en cours à l'intérieur des structures.

Fort intérêt. Va chercher plus d'infos. Tous les membres de la société porteurs du projet. Bonne philosophie. Vignette intéressante pour défendre un projet.

Il est légitime d'ouvrir un débat public, avec les familles. C'est perçu comme un besoin pour eux.

Tellement évident au 21ème siècle. Dolto est passée, nous savons que l'enfant est un être social. Plus difficile à argumenter avec les vieilles générations, plus évident pour les nouvelles. Proverbe africain « il faut tout un village pour éduquer un enfant ». Nécessaire de faire collaborer les générations pour transmettre les traditions, les rites, les valeurs. Surtout maintenant que les familles ne sont plus en contact et influencées par « l'autorité naturelle » qui prévalait pour l'instituteur du village ou d'autres. La notion de place du village a un peu disparue, de responsabilité commune disparaît. « le paquet » est transmis à l'institution puis chacun rentre chez soi.

Ne peut être qu'alléché… Intentions louables, que l'on retrouve dans l'importance donnée à la communication dans le PER = axe transversal. Quels moyens nous donnons-nous ? Comment ne pas finir par chacun interpréter ces belles intentions et en faire ce que l'on veut au final, chacun de notre côté ? Projet à grande échelle riche et intéressant. Comment faire pour mettre en œuvre avec de bonnes chances de bons résultats à la fin ? Un peu désabusé par l'expérience du Canton qui n'a pas su mettre les moyens adéquat pour faire le PER et permettre une réelle réflexion sur les valeurs et objectifs fondamentaux.

Débat en AG EFAJE oui. Présentation des enjeux et d'une proposition de mise en place aux politiques. Projet à monter et qui progressera lentement. L'AG est composée de différentes origines sociales et professionnelles dont intéressant en terme d'impact. Attention, débat risqué car tout le monde n'aime pas la remise en question, différentes valeurs et ouverture, indépendamment de l'heure.

Oui mais difficile de motiver les gens. Sur le fond c'est bien, mais vous n'allez pas réussir à motiver beaucoup de monde. Mais c'est intéressant et bien cadré. Ca concerne surtout les parents, difficile à motiver. Les politiques doivent pouvoir y participer comme tous les sujets de société, mais les motiver c'est difficile aussi.

Ce qui est mis en place doit correspondre à la société dans laquelle on vit. Est-ce que la participation est compatible avec les rythmes de vie local ? Attention à ne pas être trop exigeant et ne pas pouvoir y répondre. La participation est interprétée comme quelque chose de lourd, fréquent. Construire une philosophie régionale est intéressant.

Enjeu d'éveil à la problématique, coexistence des différentes valeurs. Nécessaire de construire un discours commun entre attentes des structures et des collectivités publiques pour information à la population. Aujourd'hui opaque. Besoin d'informer le public des enjeux, une sensibilisation/culture avant d'ouvrir le débat. Informer sur ce qui pourra être débattu et ce qui ne le pourra pas comme les

normes structurelles. Chercher à construire une cohérence entre ce qui se fait et ce qui doit être fait ! Importance de la démocratie comme mode de pensée et d'évaluation. A articuler avec les cadres légaux et les règles en vigueur. Fürter

Les politiques pourraient être sollicités en deuxième.

Les professionnels auraient un rôle modérateur dans le débat en lien avec les limites imposées par le principe de réalité. Directeurs intéressants car présents aux AG. Qualité effective faisceau de fürter. Professionnels ont un rôle important à jouer. Tout n'est pas à débattre en public. Les objectifs qualité pourraient être débattus avec les familles. La collecte de données relève plutôt de la responsabilité des politiques. Les professionnels étant directement concernés devraient intervenir au niveau de la collecte de données et des programmes. Les conditions de travail doivent l'objet d'un débat entre politiques et professionnels. Les directeurs doivent particulièrement présents sur les questions de programmes et de qualification du personnel.

Ce débat pourrait avoir lieu dans un endroit public, pas forcément les IPE. En IPE oui, souhaite le mélange des populations et des acteurs dans les institutions. Ex : interaction enfants/p. âgées. L'institution doit faire partie intégrante de la vie locale. Il faut ouvrir les portes et les fenêtres, faire venir les gens à l'intérieur par des projets. De plus en plus de cloisonnement, craintes multiples qui n'ont plus de sens. Au sein des IPE oui, car le type spécifique de population les fréquentant sont directement concernés. Les jeunes familles ont beaucoup de question. Pourrait être aidant pour soutenir à l'apprentissage du métier de parents. Important de replacer l'enfant au centre du débat dans une société ou le travail prédomine. Difficile pour les politiques d'intervenir dans les structures. C'est plutôt parents/EDE. Plutôt dans le cadre scolaire.

6.9

iv. Particularités politique

Pas spécialement de partis politiques, pas prépondérant. Sentiment de tirer tous à la même corde. Plus on va au nord, plus c'est PAI, sans que cela soit un argument prépondérant. Les députés défendent une région. Région qui bouge sur plusieurs plan, scolaire, etc. paradoxe échecs des fusions. Région rurale qui a évolué en zone résidentielle. Les partis y sont peu présents, car fait de petites communes de moins de 3000 habitants qui n'ont pas d'obligation à la proportionnelle. Les principes démocratiques y sont importants et la vision en termes d'intérêts qui prédomine est régionale, indépendamment des questions de partis. Sentiment d'unité.

Difficultés plutôt dues à l'étendue du réseau (nord/sud) et aux différences de cultures que cela pourrait induire (habitude de fonctionner ou non en association de commune ; induit une peur de perdre quelque chose, difficulté à comprendre le sens des décisions prises). Besoin de comprendre le sens et de se sentir acteur. Cf Moss . Idem, structures professionnelles ou sociales pas à côté de chez nous comme en ville.

Culture de l'association de communes qui donne un pouvoir différents et repose sur un principe associatif donc démocratique.

Difficile de percevoir une identité régionale dans une région en pleine mutation. Beaucoup de pendulaires qui ont besoin d'une place de garde. Avons essayé de ne plus travailler en association en fusionnant. Cela n'a pas marché. Positif par contre de collaborer avec muni du même dicastère. Par contre déficit démocratique évident, trop peu de représentant des communes au sein de

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

l'association pour avoir une voie réellement représentative et convaincre les munis derrière. Frustration des collèges qui ont l'impression de ne plus rien avoir à dire, font souvent intervenir les conseils de gestion pour demander des éclaircissements.
Né dans mon village, très attaché.

v. P. culturelles

Peu développé, Pauvre.

Qualité de vie. Peu, beaucoup de déplacement à Lausanne. Diversité offres locales, ludo, initiatives privées, sport, musique, nature, ruralité à protéger face à des nouveaux arrivant qui sont peu tolérants avec les nuisances.

Forte identification à la nature. Envie et initiatives locales pour développer la culture au plan local. Envie de faire découvrir la région, sentier nature, produits de valeurs et du terroir (proximité)

Région vivante, dynamique. Fort attachement au village et à la région.

Envie de réunir les gens, nombreux événements collectifs dans les villages, jeunesses, associations, fêtes

vi. P. sociales

Fort mélange (origine sociale et culturelle) de la population introduisant un enjeu de cohésion. Riche mais complexe. Les enfants sont une partie de la solution, ils vivent ensemble depuis la prime jeunesse. C'est eux qui porteront les futurs projets de cohésion. Importance des jeunesses, riches mais s'essoufflent. Nombreuses familles d'accueil avec des enfants de couleur, difficile à intégrer. Impression naïve d'être encore protégé des problèmes des villes et des changements sociaux qui ne seraient pas encore arrivé à la campagne. Or c'est fini.

Très sectorisé, sociétés, associations, plutôt régionales que communales. Service d'aide à la famille intercommunal.

Forte présence de la classe moyenne avec moins de problèmes qu'en ville. Peu de grandes institutions Handicap, des EMS. Accent mis sur le maintien à domicile. L'étranger culturel est encore beaucoup stigmatisé, celui qui parle mal le français par exemple.

Beaucoup d'enfants. Jouent dehors. Beaucoup de liberté. Avant enfants pris en charge par G-P, de moins en moins.

Culture de l'implication de la famille sont importantes. En voie de disparition. Pose quelque fois problème car valeurs familiales bloquent les projets. Réseaux sociaux et familiaux encore présents, nouvelles familles doivent s'intégrer à cela, difficile avec les pendulaires. L'entraide diminue. Plus facile pour les enfants qui ont l'habitude de se retrouver ensemble, à l'école, les IPE, les transports, les activités. Cité dortoir, bien chez soi et de plus en plus difficile de s'impliquer dans des événements collectifs qui permettrait de s'intégrer à la communauté locale. On se parle moins.

Retour des enfants au pays après être allé en ville. Pour y fonder leur famille

Les personnes âgées sont rarement seules, font partie d'une famille, mais sont pauvres, monde rural.

La région est perçue comme ouverte et conviviale, pas de difficultés avec personnes étrangères, handicapées, religions. Grosse immigration agricole de l'est. Pas problématique car vivent ensemble, importance de la proximité. Déf. étranger n'est pas étranger car blanc ou noir, est étranger car pas connu. Moins de confrontation possible avec l'inconnu qu'en ville. Cohésion sociale. Présence des parents permettant d'expliquer les différences aux enfants.

vii. P. économiques

Que des petites entreprises. Peu d'acteurs privés. Pas de gros acteurs type Morris qui, si sensibilisés à l'essor social et économique de la région peuvent servir de soutien. Il faudrait des consortium d'entreprise. En mutation, PME. Envie de garder de petites activités dans les villages, pas mort. Peu de grosses industries et de poids économique.

viii. Qualités

Convivialité riche en sociétés locales, accueillant Valeurs humaines, sécurité

Dynamisme, accueil des nouvelles populations. 3 4 6

Nature 1 3 4

Qualité de vie, moins de stress qu'en ville, calme 1 2 4 6 5

Identité : Oui cela serait à protéger 1 2 3 6

Proximité des services et des loisirs

Sinon risque de se noyer dans un tout n'importe quoi. Il faut un cadre. Pour garder une région vivante.

Oui utiliser les outils OCDE pour diffuser ces spécificités régionales aux enfants serait intéressant. Pour la continuité oui. et à transmettre par la participation, à condition que les gens se mobilisent. Difficile de mobiliser les gens, mais l'enfant est un vecteur de rencontre, de lien entre les gens. S'il reste seul, il n'aura pas envie d'aller vers les autres plus tard. A l'inverse si il est ouvert, ses parents le suivront plus facilement. Identité régionale Fürter, aspect local de Moss

7.10

La formation du personnel 1 1 1 si bien formé et une bonne équipe, le reste suivra 3

Ratios d'encadrement 2 2 1 4

Très exigeant. Si vous avez du bon personnel formé, vient après la place pour bouger et des bâtiments de qualité.

Le structurel, m2 etc 3 1 2 trop cher, l'enfant est capable de s'adapter à moins. Il devrait être dehors. Bon pour l'hygiène. 1

Compétence de direction 4 1 3 important de en pas être incompétent 2

Les normes structurelles sont perçues comme sécurisantes pour les familles. Prise de conscience par ce biais également de la limite de certain aspect de l'accueil en lien avec les moyens (ex on ne peut pas sortir seul avec 10 bébés). Relation faite entre l'usure du personnel et le cadre normatif, comme élément protecteur.

Le cadre OAJE n'a pas été fait au hasard, évidant que le lien entre formation et vignettes PEP permet d'avoir les réponses adéquates aux enfants.

Ce qui est reconnu comme important dans le structurel c'est l'espace, l'hygiène et la sécurité. Mais la sécurité pas trop car on déresponsabilise. Important que les directions soient compétentes localement et capables d'interagir avec les autres directions. Personnel bien formé oui, mais on en demande beaucoup. Quelle proportion de formés/auxiliaires et pour quelle qualité ? et qui évalue. LA complexification des missions est évidente, notamment en ce qui concerne les demandes de parents. Les moyens sont liés à la capacité à y répondre.

La définition d'une mission institutionnelle est reconnue comme importante, nécessaire pour les professionnels pour définir le sens de leur action (où il va) et le contenu de ce qu'il propose. Devrait laisser une place à l'enfant et à sa famille.

Les missions sont inconnues de l'interrogé, tant sur leur existence que sur leur contenu. La notion de mission n'est pas claire. Réduit à la garde. Ne connait pas les missions institutionnelles. Inconnues, il faudrait les expliquer et les illustrer par ce qui se fait déjà, sinon seul l'objectif de garde est visible. Missions essentielles, accessible en ligne. En débattre oui, mais après leur mise en place. Les politiques font avant tout confiance, n'allons pas débattre de ce qui fonctionne. Inconnues, peux pas être spécialiste de tout. Il faut s'entourer de gens compétent. Parcourues mais oubliées.

Les objectifs et les valeurs devraient faire partie des missions. Ainsi que le type d'activités, que devraient pouvoir faire les enfants. Il faudrait un objectif de développement de soi et de vie en collectivité, du développement de l'enfant sur le plan humain. Laisser le reste aux familles.

La définition de ces missions ne devrait pas être faite en lien avec les politiques publiques. Oui dans l'idéal. Mais en partant de la base, trop de différences culturelles et de de vision. Idem, plus cela vient de haut, plus c'est hiérarchisé et calibré, pas de diversité. Pas en lien avec les politiques publiques cantonales et fédérales. Mais plutôt défini de manière régionale, en tenant compte de l'avis et des besoins des familles, au final définies par les professionnels.

Oui et elles devraient être débattues pour une question de qualité. Après crées par qui et évaluée par qui ? C'est en priorité aux professionnels de définir les missions des institutions. Avec les familles. Les politiques proches devraient être impliqués (local, évent. Régional) Responsabilité est portée par les pros. La définition des missions et objectifs pourraient se faire collectivement et localement, à tous les niveaux de la population. Chercher une cohérence entre les différentes IPE et les structures qui les suivent, déstabilisant pour les familles qu'il n'y ait rien après, pas de continuité. A définir quoi serait débattu afin d'atteindre une cohérence régionale. IPE début d'un débat public plus global ?
A la question de MG « la confiance que vous portez aux professionnels est-elle suffisante en rapport à l'importance des responsabilités liées à la définition des missions ? » Est dans le flou. Connaît les minimas structurels mais pas le champ de responsabilités des directeurs d'IPE, de l'EFAJE, de l'OAJE par exemple…

Rapport-Gratuit.com

7.11

Reconnaissance d'une complexité. Surtout pour la mise en place d'une démarche collective car beaucoup d'humains différents. Compréhension des missions comme individuelle par IPE ce qui créerait une situation de concurrence. Mais reconnaissance de l'intérêt collectif pour le dvlpmt des PP.

Les valeurs à transmettre seraient le respect de soi et de l'autre. L'effet de socialisation offert par la collectivité pourrait jouer ce rôle. Passer par l'intergénérationnel pour transmettre les valeurs telles que l'entraides, les rites de passage, la valeur de l'exemple. Respect, politesse, savoir-vivre, leur apprendre à faire des choix, préparation à la citoyenneté. Il faut accompagner les enfants dans leurs choix.

La question de la co-responsabilité de ce qui est offert dans les structures ne s'est jamais posée. Non. La confiance est faite aux professionnels. C'est également la responsabilité des parents de vérifier ce qui s'y passe. Ce sont les premiers concernés. Perception de la demande de certains parents comme excessive « ils demandent beaucoup » Et la responsabilité sociale, collective ?

Oui co-responsable. Dès lors qu'on accepte l'importance de l'intergénérationnel a-t-on le choix de l'ouverture au questionnement collectif ? En même temps difficile de se sentir responsable de quelque chose pour lequel on paie mais dont on ne voit le sens des coûts. Tout tourne autour de l'argent, le principal bénéficiaire est oublié, difficile de se sentir responsable. A la question de MG « vous sentez-vous coresponsable de ce qui est proposé ? » L'école est obligatoire, l'IPE pas, c'est un choix des familles, c'est à eux aussi d'avoir les yeux ouverts sur ce qui se passe dans les structures et ne pas les déresponsabiliser. Mais nous pourrions avoir un forum sur un débat de valeurs avec les acteurs sur ce qui se passe dans les IPE et ce que nous attendons.
Evidemment, c'est la responsabilité politique. Le fait d'être au niveau cantonal (député) me donne une vision plus globale, vision de la complexité, débats politisé qui amènent à se remettre en question.

Politique intéressé à participer à l'élaboration pour autant qu'ils soient interpelés par les familles.

8.12

Importance d'impliquer surtout les familles, car l'impression d'avoir décidé ce qui ce passe dans la structure. Idem, acteur à facette multiple et difficile à gérer (contribuable, citoyen, attentes spécifiques et pointues, paradoxe citoyen et de plus en plus autocentré, peu dans les questions d'intérêt de la collectivité). Impliqués oui mais avec des garde-fous, sinon c'est du chacun pour soi. Comment participer pour le bien de l'Enfant et avoir une continuité de participation un fois à l'école.

Cela serait un facteur permettant de limiter les critiques, le choix étant ici mis en avant comme un bénéfice. Avoir plusieurs acteurs partie prenante serait porteur et un outil à l'intention des politiques pour défendre de nouveaux projets, leur donnerait du poid. Plus facile de justifier de nouveaux projets, constructions, coûts. Cela permettrait une meilleure compréhension par la population de sujets complexes. Difficile de rassembler, les plus revendicateurs ne sont pas souvent là, il faudrait

essayer. Améliorerait la compréhension, le partage. Devoir d'information et de communication essentiel. Mais plutôt des professionnels qui mettent quelque chose de cohérent en place, avec l'enfant au centre puis qui communique, voir débattent dans l'objectif de recevoir des feed-back, de se remettre en question.

Le processus participatif serait un moyen de montrer l'importance des programmes et objectifs sur l'avenir de notre société « il n'y a pas que quatre murs ». Faire vivre une région et assurer une continuité de pensée. Les mouvements de société montre qu'il faudrait faire du participatif, chacun veut avoir son mot à dire. Important d'expliquer pour faire passer un projet. Sinon on se ramasse au conseil. Les gens posent des questions. Il faut qu'ils aient l'impression de participer, content. Stratégie politique, si les gens critiquent, ils avaient qu'à venir débattre.

Les coûts seraient peut-être plus facilement explicables. Facteur de diminution des plaintes parents et communes à l'égard des coûts. Le processus continu et particpatif permettrait d'éviter certains blocages en lien avec les coûts.

9.14

Indice de satisfaction, bien-être des enfants = évaluation. Subjectif mais important, parents y sont sensibles. Difficile d'évaluer l'humain. Problème de choisir les critères, ISO coûte beaucoup en temps et argent pour quoi ? Du temps que l'on ne passe pas avec les enfants. Mais il faut évaluer pour pouvoir corriger ou se dire que l'on a fait juste.

Tout système doit être évalué, de manière sévère et continue. Surtout lorsqu'il s'agit d'enfants. Clairement oui, c'est un déficit de l'école de ne pas être évalué. Besoin d'une auto-évaluation des professionnels, besoin d'une réelle pratique réflexive continue à l'interne. Les enjeux liés à durée de la prise en charge des familles sont énormes, responsabilité éducative forte. A la question de MG « doit-on porter seuls cette responsabilité ? » Bonne question, c'est la réalité et vous faites bien votre travail, c'est compliqué, êtes-vous en adéquation avec les valeurs des parents…

IL faut se remettre en question. Si les parents ne se plaignent pas c'est plus dur de le faire. Evaluer les enfants c'est compliqué, je préfère évaluer les équipes. Utiliser la participation. Pas de voix prioritaires.

Le processus OCDE serait suffisant comme évaluation.

Pas forcément d'évaluation continue et participative. Hiérarchisation de la question de l'évaluation attendue Cf MOss

1. Par les professionnels, principalement les directions puis les EDE. Agissant également comme experts dans d'autres structures
2. Par le réseau (serait garant de la qualité)
3. Par les parents, même si informel, effet relevé du ouï-dire

Aspect collectif semble éventuellement accepté pour l'évaluation, difficile de percevoir cependant la place que s'y donne le politique comme acteur responsable. Contradiction selon comment est posé la question. Plus facile de comprendre leur rôle possible en lien avec les outils OCDE. Processus participatif oui, avec un recueil de données qui permettent d'analyser les objectifs et l'action.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

L'évaluation doit être collective, sinon trop de responsabilités pour une seule structure. Ce n'est pas à la crèche de prendre le rôle du parent. Les familles doivent pouvoir influencer sinon cela devient du formatage. Quelles valeurs culturelles ou spirituelles veut-on, on ne peut pas dénigrer notre région sous prétexte d'une ouverture à l'autre. Oui avec un recueil de données des autres acteurs comme l'école pour pouvoir évaluer ce qui a été fait en terme de retombées.

Il faudrait plutôt évaluer l'atteinte des objectifs que les résultats des enfants. Les deux sont liés, mais pas dans le but de formater. La société ne veut que des HP. Est-ce que l'enfant évolue normalement ou régresse, cela suffit. Pros et institutions. Il faut observer l'enfant et évaluer les institutions et les fonctionnement d'équipes.

Défavorable aux labels

1. Mise en concurrence des structures (interférent sur la qualité des relations interinstitutionnelles, dérégule le principe de liste d'attente et répartition des demandes)

C'est du formatage. Mais peut être utilisé comme une base, utilisé avec souplesse.

Il devra s'appuyer sur ces textes. Risques de perte des spécificités régionales telles que les sensibilités pédagogiques entre latins et germaniques par exemple. Difficile de construire une cohésion Suisse. Après si l'outil existe il faudra l'utiliser selon ses propres besoins et ne pas l'appliquer à la lettre.

Les critères principaux seraient structurels, sécurité, locaux. Contradiction avec objectifs L'indice de confiance des parents, la satisfaction des enfants. Peur du formatage administratif. A construire collectivement comme un projet pédagogique, entre directeurs de différentes structures, il faut mettre en commun.

Les critères doivent être définis de manière régionale, besoins différents selon les régions.

Allergique aux labels. On sait jamais où cela s'arrête. Qui devrait créer les critères ? Un universitaire enseignant ? C'est trop d'administratif, trop cher. Le minimum structurel est déjà bien.

Remarques générales :

- **Quelles sont les thématiques soulevées par les munis qui pourrait initier la mise en place de discussions démocratiques au sein de l'IPE (ex : société de production + emploi vs nécessité de placer l'enfant. Définition de la « vie bonne » ou des « bonnes pratiques éducatives » etc.**
- **Il faudrait un deuxième entretien pour aller plus loin, ou moins de questions. Ex : Si pas co-responsable, confiance aux pros, quel niveau de formation ? Si la responsabilité est laissée aux professionnels, ok, mais avec quels moyens ? Cela relève-t-il de la démocratie, favorise-t-il la qualité ? Responsabilité sociale ?**
- **Chercher à diminuer l'effet réponses attendues, conformisme aux arguments apportés par le chercheur.**
- **Sentiment sur les dernières questions que le lien démocratie participative et qualité ne se fait pas ou refusé. Manquait peut-être des exemples concrets d'implémentation. Aucun**

liens ne sont faits entre Label et processus d'évaluation participative, l'un pouvant constituer l'autre par exemple.

- **Difficile d'être constant dans la manière de questionner malgré le canevas, de ne pas trop rentré en discussion.**
- **Une telle démarche, même si peu exhaustive, représente une partie de la démarche démocratique visant à entendre les différents acteurs pour construire le commun. A voir DIR EFAJE pour étendre la démarche dans le cadre de nos réflexions. MAS étape prospective.**
- **Compréhension des différentes formes que peut prendre la participation selon les niveaux d'implication ou d'intérêt. Certains peuvent être consultés ponctuellement à l'extérieur (politiques), d'autres peuvent avoir une voix permanente à l'intérieur (EDE Parents), nous pouvons illustrer les choix de ceux qui ne peuvent pas parler (enfants) etc.**
- **Créer les canaux de communication plutôt que de chercher à investir tout le monde. Exemple délégués de parents.**
- **Rôle de sensibilisation et d'information aux politiques, ex : lecture des cadres légaux permet une meilleure interprétation et compréhension des enjeux. « Etat doit s'assurer du bon développement… »**

Annexe H

Axe 1 Qualité :

Dimension de la Qualité structurelle, fonctionnelle et opérationnelle, conditions des expériences des enfants influencées par les discours sécurité, hygiène, réglementation, etc. projet politique

META : Opérationnel= direction motivante et travail d'équipe de qualité, informations claires, heures HP et formation continue (COFF). La qualité ne peut être réduite à une question technique, risque de perte de finesse et subtilité des processus (Pirard2). Les dimensions ne sont pas à opposer, il faut des conditions minimums pour la Q (Moss 2). Il faut se concentrer sur l'amélioration des conditions des expériences vécues par les enfants (Rayna 1et2).

Cultures de la qualité normative, intersubjective et effective : Effective = savoirs stratégiques, construits sociaux, référentialisation, normes instables + perspective écologique = actions, acteurs et environnement se transforment + identité régionale et « leur bonne société ». Fonction réel, services rendus et rôle de l'éducation ds son contexte, fonction régulatrice

META : Risque d'une vision de l'institution comme porteuse d'objectifs spécifiques primaires, tels que scolarisation ou intégration = lien linéaire entre objectifs et tests de développement (MossAU5). Qualité intégratrice = Visibilité du service public = appropriation par la population = stratégie de défense (Moss2). Qualité intégratrice = Il faut partir des besoins locaux pour définir les services et assurer la diversité = gérer sur place les tensions entre visées sociales, éducatives et économiques (Pirard 3) = Transformations éducatives possibles dans un cadre fixant les limites du permis (Pirard2). Qualité intégratrice = Le principe de l'effectivité est un outil d'évaluation de la qualité en soi, permet d'évaluer l'utilisation réelle de moyens (fonctionnement réel des institutions), du climat social (services effectifs rendus) et du contexte (rôle joué par l'IPE dans le contexte) (Fürter 1).

Paradigmes modernistes et postmodernistes

META : Pros vus comme penseurs critiques, coconstructeur de savoirs, valorisant la différence plutôt que comme agents d'uniformisation (Moss1). La qualité comme mesure de conformité, visant à évaluer les performances guidant les politiques et pratiques = technique de la distance, décontextualisant (Moss1).

Axe 2 Faire sens:

Démocratie – renforcée par rôle de l'éducation –

META : Démarche intégratrice, décentralisation du pouvoir, réponse aux besoins, intérêts et culture d'une communauté (Moss4). Nécessité des conditions matérielles (financement public, formation, soutien théorique, outils pédagos = doc péd.)(Moss2) Conditions (IPE participation pour tous, enfant citoyen, parents compétents, EDE perspective et savoir local et multiples, respect de la diversité, indécidabilité, curiosité et incertitude, diversité) Moss2.

Niveaux politiques, quels **choix** publics et collectifs (Moss 2)à quels niveaux (Etat/canton, municipal, services)

META : Confédération et canton vont vouloir amener « leur grain de sel » sur les débats des objectifs. Qu'est-ce qui est le noyau central de la garantie de qualité ou ce qui est discrétionnaire, pour chaque service (Moss2). Traiter la question de l'EAJE comme une affaire privée (resp. parents) conduit les politiques à traiter des questions politiques et éthiques comme des questions techniques et de management. (Moss1) Or la perspective écologique vise à répondre aux attentes d'une population, sert son développement en fonction de ses valeurs (Fürter1).

Valeurs et diversité, examen des valeurs, pensée critique, influencées par les discours sécurité, hygiène, réglementation, capitalisme

META : Si institution imprégnée de valeurs culturelles et sociales = Préoccupation de tous les citoyens, enjeu politique (Moss2). Qualité intégratrice = citoyenneté, démocratie, écoute, respect et confiance = Philosophie éducative.(Moss2). Satisfaction des utilisateurs (parents ramenée au premier plan) = logique de consommateur = entreprise = valeur individuelle. Et les différences de moyens d'expression entre consommateurs ? Le groupe à prioriser (MossAU5).

Processus et attribution de significations, examen des pratiques continu, situé et intégré. Outils d'évaluation conjoint aux objectifs comme la documentation

META : Faire sens à différentier d'une réthorique managériale de la participation (MossAU8). Moyen de comprendre les pratiques pour les transformer, recadre et ouvrir à d'autres possibles (Pirard2). Principe d'indécidabilité = sémantique (étude) de l'action et non de l'intelligibilité (Pirard 2), AS à un caractère provisoire car diversité des valeurs et des contextes, fruit de délibérations démocratiques et philosophiques. Basé sur la documentation = processus d'écoute et de réflexion, Q effective (Moss1). Ne pas se laisser enfermer ou « saisir » par le savoir, négation de la différence et de la complexité comme étant une richesse.(Moss)

Axe 3 Stratégie:

IPE Forums, projets à débattre – lieux politique mineure, définition future de l'enfant, savoir et identité – la qualité est un produit

META Engagements modestes et pragmatiques liés aux soucis du quotidien, petites révisions des propres espaces d'action, créativité (Moss). Différent de la politique majeure programmatique. Emergence d'un discours local (Moss1). 4 projets : 1. travail pédago et apprentissages (savoir, identité, propre importance pour la société par l'expérience des relations. 2. Promouvoir une démocratie locale, définir politique de l'enfance, attentes et besoins, relations enfants et société ou enfance bonne. 3. Création des réseaux sociaux, IPE et cohésion sociale par les projets communs, réduit l'isolement des populations. 4. Critique du lien travail = place car remet en cause la démocratie, accès pour tous = finalité des IPE mise sur la dimension fonctionnelle (MossAU11).

Acteurs / collectivité – qui sont les acteurs – quelles voix ou priorité

META : Qualité intégratrice = Questions fondamentales à débattre. Rôle de l'enfant citoyen. Relativisme, est-ce aux IPE seules de décider des valeurs, objectifs et qualité alors que socialement nécessaire et applicable à tous (Moss2). Capacité d'agir dépend de la lutte et de l'engagement individuel et collectif = Capacité à initier le dialogue critique autour des questions (MossAU2).

Groupes d'intérêt, choix d'une position subjective, confiance, démarche intégratrice

META Membre du groupe autour de l'AEJE avec ce qu'ils ont de commun entre eux, débat et accepter d'être en désaccord = trop d'acteurs pour une seule vision de l'AEJE = choix du faire sens (MossAU6). Sur processus entretien : Le fait de faire parler les gens, ici MX, contribue à déconcentrer le pouvoir (objectivité rationnelle) en faisant ressortir les subjectivités = aplanissement des aspérités des points de vue = groupe d'intérêt. (Moss2) L'expression des subjectivités est secondaire, principal = processus interactif, transformation actions, services et enviro = projet démocratique commun (Pirard1,2). Les experts prennent un rôle important et se substituent à la confiance et au savoir personnel, désinvestissement des acteurs (MossAU4).

Système compétent, cadres administratifs clairs, responsabilité institutionnelle et politique à définir

= Système compétent = cadres admin clairs, responsabilité à tous les niveaux (Pirard3) Les principaux retours des parents aux politiques se font en cas de problèmes uniquement, intérêt de l'EFAJE de gérer cela sinon trop compliqué / Parents demandent les structures collectives, « plus stables »

Philosophie éducative, intégratrice, enjeu et processus politique, déclaration et volonté de correspondre aux attentes, valeurs, besoins locales

META : La société se diversifie, services doivent s'ajuster localement = affiner leur réponses et ouverture à la pluralité des définitions de la Q = reconnaître les cultures de la qualité = Cohésion sociale / Sinon standardisation. (Moss). Remettre en avant les processus de jugement personnel, réactiver notre sens critique, sans objectif de consensus et collectivement (MossAU3). Enfant important pour la société = citoyen

Définition des objectifs et missions, coordination pédagogique intégrée, enjeu politique car CIDE + conditions des expériences dépendantes des adultes + diversité des situations sociales doivent être accueillies. Outils. Evaluation de ces objectifs.

META : Définir structure et procédure, charte, garantie de qualité, conseil de représentants comme vérificateurs internes et externes. Temps nécessaire pour se former, s'organiser et réfléchir. Investissement des parents (Moss2). Engagement collectif dans la définition du juste et souhaitable en respectant les contingences quotidiennes (Pirard2). Qualité intégratrice = Les services s'ajustent localement à la diversité des questions éducatives (Moss2).

Evaluation du poste d'ECP, faite le 13.08.2015 en présence de l'équipe éducative et de membres de la direction du réseau EFAJE.

En lien avec les évaluations faites avec les ECP et le point de vue du directeur sur leur travail, outre les diverses avancées qui ont été faites grâce au temps d'ECP sur des projets collectifs en cours (Ex : Livret de familles, Projet signe-avec-moi, etc), ce groupe a pu réfléchir sur sa manière de contribuer à la construction du projet institutionnel et a relevé les points suivants :

- Si les moyens qui leur ont été accordés jusqu'ici ont été interprétés comme « suffisants », elles ont relevé la complexité due au sentiment de « flou » lié à la posture de recherche. De plus il a été relevé qu'il faut être vigilant pour ne pas dépasser les limites définies par le mandat d'ECP, actuellement 3h par semaine. Enfin, il a été relevé que le mandat éducatif, conjointement à celui d'ECP, n'est pas facile à gérer dans le cadre d'un gros pourcentage de travail.
- Sans la présence de la direction, le groupe ECP a pu démontrer la qualité de ses propositions et effectuer de manière indépendante les recherches nécessaires à son interprétation des besoins pour les PP et PI. Une recherche basée sur les concepts philosophiques et pédagogiques majeurs mobilisés en éducation a permis à toute l'équipe de l'Hirondelle et des Moussaillons de développer son projet institutionnel. En effet, l'équipe utilise actuellement cette base comme référence pour choisir et définir sa propre définition de l'enfant, socle nécessaire selon l'équipe à la mise en place d'un projet institutionnel cohérent.
- En plus d'être allé visiter des institutions, les ECP se sont déterminées sur un processus de recherche et se sont réparties le travail, en articulant une collaboration à trois avec un travail individuel. Elles ont, par leurs recherches, pu faire le constat de la « puissance d'information et de changement » que la posture de chercheur amène à l'institution. Elles ont également fait la constatation des apports de la théorie sur des questions récurrentes en éducation comme celle du « choix ou de l'autonomie ». Enfin, les ECP se sont données pour objectif général de se donner les moyens de leur propre remise en question.
- Suite à ses observations ainsi qu'aux premiers résultats apportés par cette démarche, la direction de l'Hirondelle et des Moussaillons a pu remarquer que cette organisation du travail et des ressources, contribuent à renforcer la démocratie dans l'institution. En effet, en redonnant aux équipes des compétences liées à des moyens de recherche supplémentaires en lien direct avec le terrain (hausse significative du temps de travail hors enfants pour des EDE), l'écoute de l'enfant, de sa famille et des collègues professionnels s'en trouve améliorée. Cela favorise la définition et l'évaluation du projet institutionnel, sur un mode participatif. La direction de ces services d'accueil propose donc d'inscrire pour objectif supplémentaire ce mode d'organisation comme soutien à la démocratie.

Par conséquent et en lien avec les objectifs fixés au départ pour le projet : **En vert les évaluations faites et les modifications introduites**

Les missions pour le groupe de travail sont les suivantes, elles concernent les moussaillons et l'Hirondelle :

1. Contribuer à la construction du projet institutionnel (PI) et des projets pédagogiques (PP) de secteur. **C'est en cours**

2. Favoriser la cohérence pédagogique et pratique entre les secteurs ; favoriser la pensée collective et la construction d'équipe par les échanges au sein de votre groupe, ceci tout en laissant à chaque secteur la marge de créativité propre à sa « couleur » pédagogique et l'âge des enfants accueillis. **C'est en cours tout en respectant les principes décidés**

3. Favoriser la continuité pédagogique pour les familles (enfants comme parents) dans l'institution entre leur entrée en NUR et leur sortie chez les ECO. **Trop tôt pour réellement évaluer la répercussion pour les familles mais vont forcément être influencée de manière institutionnelle.**

4. **Favoriser la démocratie dans les services par la recherche, la communication, le débat ; en incluant la participation des différents acteurs impliqués dans les services à leur définition, leur évaluation et leur inclusion dans la collectivité locale.**

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Afin de remplir ces missions, les objectifs spécifiques suivants sont à travailler :

1. Définir, sur la base des 12 vignettes qualité du PEP, les objectifs pédagogiques principaux de notre service. Ces objectifs doivent être référencés à des apports théoriques. Ces données seront intégrées au PI et serviront de cadre au développement des PP de secteur. **Les ECP ont transformé cet objectif et ont choisi de rechercher les fondements philosophiques et pédagogiques de notre action afin de l'utiliser comme socle de réflexion.**

2. Construire un réseau d'échange avec d'autres institutions ou d'autres services de soutien pédagogique. **Expérience positive menée auprès de deux institutions de secteur différents, enfance et handicap.**

3. Si nécessaire, apporter un soutien ponctuel, sous forme d'observations écrites ou de remplacements en doublure, pour travailler sur une problématique d'un secteur. Merci de privilégier les interventions hors de vos groupes respectifs. **Pas encore été réellement développé auprès des équipes. Pour la direction objectif à maintenir.**

4. **Travailler sur la communication et la transmission des résultats des recherches des ECP aux collègues, aux enfants ainsi qu'aux familles. Dans un deuxième temps, un débat critique pourra être organisé entre ces acteurs pour échanger sur ces recherches et leurs conséquence sur le projet institutionnel .**

Rapport-Gratuit.com

Articulation des moyens à votre disposition et évaluation du processus:

1. Chaque ECP dispose de trois heures par semaines jusqu'à fin avril 2015. **Jugé comme actuellement suffisant par les ECP**
2. Les horaires sont établis afin que vous puissiez travailler ensemble ou seule, dans ou hors de l'institution. **A permis l'articulation entre travail collectif et individuel**
3. Un point mensuel sera fait avec la direction sur l'avancement de la démarche. **A eu lieu**
4. Le jeudi 30 avril 2015, nous avons évalué le projet selon les critères suivants :
    a. Avancement du processus de définition des objectifs (un/des objectif/s ont-ils été posés, sont-ils étayés par des références théoriques).
    b. Pertinence de la démarche à 3 représentantes (les autres membres de l'équipe adhèrent-ils aux propositions des ECP ?).
    c. Pertinence de la démarche par objectifs (ce/s objectifs sont-ils aidant dans le développement des PP de secteur ?).
    d. Des institutions ont-elles été visitées, ouvrant sur des échanges ou collaboration futures ?
    e. Les demandes de soutien ou d'observation ponctuelles ont-elles été requises et se sont-elles révélées intéressantes, à quel niveau ?).
    f. Pertinence du choix des ECP (Avez-vous eu du plaisir, de l'intérêt, vos apports vous ont-ils parus significatifs dans la démarche, souhaiteriez-vous prolonger ce travail ?).
    g. Un retour de cette rencontre sera fait au colloque pédagogique. Selon les résultats, la direction évaluera la faisabilité de la prolongation du projet.

Retours suite à la rencontre avec l'EFAJE sur évaluation intermédiaire en avril 2015

Suite aux discussions entre l'EFAJE et Marc, différents points était ressortis de cette première rencontre :

- Un tel mandat est un soutien à la direction, et non pas une délégation d'autorité
- Dans ce sens, il ne s'agit pas d'éducateurs de coordination mais bien de chargés de projets (ECP) qui sont mobilisés et travaillent sur mandat. Ces mandats sont cadrés par des avenants au contrat du collaborateur et se terminent dès leur date de fin. Le collaborateur retrouve alors sont pourcentage de travail initial.
- Devra encore être décidé ce qui ne pourra pas être délégué par la direction (consécutif au cahier des charges et descriptif de poste)
- Les mandats relèvent des compétences de direction puis sont délégués. Le travail des ECP doit donc être validé par celle-ci préalablement à sa présentation aux équipes
- L'ouverture à un tournus entre les ECP doit être garantie dans l'institution. Le bon moment pour une rocade sera à choisir par la direction, en fonction de l'avancée d'un projet et de la demande des collaborateurs.

Retours suite à la rencontre entre l'EFAJE et l'équipe Hirondelle-Moussaillons en août 2015

Suite aux discussions , il est ressorti que :

- Un tel mandat est une reconnaissance et une valorisation des compétences réflexives des professionnels.
- La recherche est nécessaire pour s'adapter aux changements de société et donc adapter notre travail aux réalités du terrain.

- Le rapprochement du terrain avec les ressources pour la recherche et les projets est bénéfique pour les familles et pour les professionnels, il contribue à la cohésion d'équipe, il la renforce.
- Les espaces d'échange créés entre les secteurs contribuent à leur décloisonnement et favorise la cohérence pédagogique entre eux.
- Le résultat des recherches transmis aux collègues est une « nourriture », une ouverture sur d'autres possibles et favorisent le développement d'un service de qualité. C'est une « bulle d'air » supplémentaire apporté pour soutenir leur travail.
- Il n'y a pas pour les collègues de sentiment de « caste » induit par cette responsabilité.
- Les tâches déléguées aux ECP correspondent bien à des responsabilités relevant de la direction (recherche, mise en forme, construction d'une cohérence entre les services) et ne relèvent donc pas les autres éducateurs de leurs propres responsabilités.
- Dans une idée de délégation et d'amélioration de la qualité, un tel projet est bénéfique pour la direction du service éducatif. En effet, bien qu'il soit nécessaire, le temps pour la recherche est en effet difficile à faire prévaloir sur celui à consacrer à la gestion et au management institutionnel.

Suite du développement du projet souhaité sur la base de l'évaluation de ce jour

1. Demande à l'EFAJE une reconnaissance du principe d'ECP et de mettre en place les conditions administrative pour la pérennité de cette démarche.
2. Si accord avec l'EFAJE sur le point 1, demande par la direction, suite aux décisions de projets à mettre en place par l'équipe, de définir des mandats pour des ECP en lien aux durées des projets, reconductibles.
3. Proposition par Marc que les ECP s'engagent sur la durée d'un projet. Exemple, ceux qui démarrent le projet validé par l'EFAJE pour octobre 2015 / octobre 2016 vont jusqu'au bout de la période et peuvent faire une demande de relève pour la suite. Cet engagement correspondra par conséquent à la durée de l'avenant accordée par l'EFAJE sur le contrat du collaborateur. De manière générale, un équilibre est trouvé avec toute l'équipe de l'Hirondelle (les Moussaillons ne sont, en raison de la « jeunesse » de l'équipe, pour l'instant pas invités à intégrer cette fonction. afin que chaque secteur soit représenté en cas de rocade. Cela veut dire que la mise en place d'un tel projet ainsi que sa pérennité relève d'une dimension de responsabilité collective pour l'équipe de l'Hirondelle et des Moussaillons. Bien qu'un nombre de candidats suffisant remette en cause de manière significative cette démarche institutionnelle, un mandat d'ECP ne peut pas être imposé par la direction.
4. Intégration d'une ECP supplémentaire pour compléter l'équipe Hirondelle et permettre ainsi une meilleure représentativité des différents secteurs dans le projet actuel qui concerne la construction du projet institutionnel.
5. Proposition d'un projet de travail à l'EFAJE par l'équipe de l'Hirondelle et les Moussaillons et le groupe ECP (formalisé/finalisé par ses soins), pour octobre 2015 couvrant la période octobre 2015 à octobre 2016. Puis à nouveau de 2016 à 2017 si nouveaux projets, etc.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Premiers éléments du projet 2015-2016 suite à la rencontre des ECP du 10.09.2015

1. Il est formalisé que le projet institutionnel comportera deux dimensions :
    a. *Le groupe institutionnel,* qui regroupe l'Hirondelle et les Moussaillons. Ce qui concerne ce groupe est décrit dans *le Projet Institutionnel*, le **PI** (dans lequel seront inscrits les éléments relevant de l'ensemble de l'institution, valeurs, principes, environnement, ressources, etc).
    b. *Les groupes pédagogiques,* au nombre de 5, ils représentent les secteurs, NUR, TRO, MOY, ECOS Hirondelle, ECOS Moussaillons. Ce qui concerne ces groupes est décrit dans les Projets Pédagogiques par secteur, les **PP** (dans lesquels seront inscrits la traduction en pratiques de terrain, étayées par des concepts théoriques documentés, des éléments de valeurs et de principes contenus dans le PI.
2. Les PP sont inclus par dossier dans le PI et sont accessibles en ligne par l'ensemble des collaborateurs. Y seront ajoutés tous les éléments constitutifs de notre pratique professionnelle ainsi que les développements futurs.
3. A ce titre, Chaque ECP va pour la fin 2015 reprendre les écrits pédagogiques de son groupe et créer les vignettes pédagogiques correspondantes sur son propre PP, puis les mettre en ligne.
4. Chaque ECP va consacrer du temps pour consulter et « s'imprégner » du PI dans son ensemble.
5. Sur la base des recherches philosophiques partagées en août avec les équipes, les ECP vont :
    a. Proposer qu'une dimension philosophie soit ajoutée à notre pensée pédagogique
    b. Faire une proposition de méthode philosophique pour structure notre travail, telle que méthode réflexive, analyse logique ou dialectique, etc.
    c. Proposer de se référer à cette méthode pour proposer les prochaines étapes de la démarche entreprise par tous les groupes en semaine pédagogique, à savoir de nous construire une définition institutionnelle de l'enfant et de l'enfance.
6. Le groupe des ECP va planifier les prochaines visites d'institutions pour l'année avec quelques objectifs pour le choix des lieux à visiter :
    a. Construire un réseau d'échange
    b. Aller à la rencontre d'autre manières de faire et de penser (philo, règles, organisations, moyens, etc.)
    c. Prendre l'air, s'inspirer, s'interroger
    d. Chercher des ressources en cas d'une problématique spécifique toujours sans solution
    e. Alimenter notre réflexion autour de la question des modes d'organisation fonctionnelle et hiérarchique des IPE. Réfléchir le sens et les fondements des organigrammes et relations de pouvoir.
7. Pour répondre à une demande de leurs collègues et afin de communiquer sur le travail, les ECP feront un bilan de leur travail, deux fois par année, en colloque pédagogique. Elles y exposeront les résultats des recherches, recevront les feed-back nécessaire à l'avancée du travail et feront valider ou compléter par les collègues leurs propositions d'objectifs.
8. Dans la perspective de donner une structure aux futures réflexions et collaborations, l'objectif d'inclure à notre travail d'autres acteurs concernés par l'EAJE est reporté d'ici à ce que les éléments ci-dessus soit débattus et développés.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Annexe J

Déclaration de bonne foi

Le soussigné, Monsieur Marc Gillet, déclare avoir mené seul la recherche de terrain et mentionné toutes les sources utilisées dans ce travail.

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

Lieu et date : Lausanne, le 10 septembre 2015