

L'intergénérationnel à la crèche : exemple d'une *utopie concrète* fruit de *compétences professionnelles mul-* *tiples* mais presque invisibles

Par Vittoria Cesari Lusso, docteure en psychologie et chercheuse associée,
et Laure Kloetzer, professeure ordinaire à l'Université de Neuchâtel

Préambule : origine et étapes de notre étude

Le programme POPAIE¹ a pour but d'accueillir à la crèche, sur le long terme, des bénévoles âgées (par la suite dénommées Popaies) et de promouvoir des activités intergénérationnelles. L'encadré associé à cet article donne plus de détails sur ce projet. Dans le courant de l'année 2022, nous avons été sollicitées par la crèche Clos-de-Bulle, qui est à l'initiative du projet depuis bientôt vingt ans, pour effectuer une **analyse des compétences-clés** développées et mobilisées par les éducatrices de l'enfance impliquées dans le programme.

Pour répondre à ce mandat, nous avons créé un collectif de recherche associant à notre duo, trois professionnelles de l'enfance expérimen-

tées, et référentes POPAIE (M^{mes} Giuseppina Billé, Marisa Rodrigues, Carine Vieira Cruz). Ce groupe s'est réuni régulièrement durant une année. Il s'agissait, d'une part, de documenter d'une façon aussi précise que possible des situations illustrant des moments spécifiques et emblématiques de l'activité, grâce à deux méthodes d'entretien sur lesquelles nous allons revenir plus loin dans cet article : l'entretien d'explicitation et l'instruction au sosie. D'autre part, il était aussi essentiel de discuter les informations recueillies à la lumière des expériences et des connaissances du collectif. Les entretiens et les discussions ont été intégralement retranscrits pour constituer un corpus de recherche. Parallèlement, nous avons également analysé un ensemble de documents historiques sur le

1-POPAIE (acronyme de Programme d'ouverture à la participation des aînés aux institutions pour l'enfance). Dans l'article, nous écrirons POPAIE pour désigner le programme et Popaies pour désigner les bénévoles âgées qui y prennent part.

projet POPAIE pour mieux comprendre sa philosophie, sa genèse et ses développements. M^{me} Sabine Valentino, actuelle directrice de la crèche, et la Fondation à laquelle la crèche est rattachée ont soutenu cette étude. Nous avons pu mener des entretiens complémentaires avec trois Popaies, ainsi qu'avec M^{me} Fabienne Pellegrini, ancienne directrice à l'initiative du projet².

Pourquoi parler d'utopie concrète ?

L'expression utopie concrète peut étonner, car il s'agit d'un oxymore, à savoir une figure de la rhétorique qui associe étroitement deux mots de sens contraire. Dans notre cas, le lecteur ou la lectrice pourrait s'exclamer : « *Une utopie ne peut pas être qualifiée de concrète !* » ou, inversement : « *Une situation de travail concrète ne peut pas être définie comme une utopie !* » Ce terme apparaît dans des recherches récentes en sciences de l'éducation, dans la continuité des travaux de Levitas (2003), qui commente elle-même l'œuvre de Bloch, *Le principe d'espérance* (*Das Prinzip Hoffnung*, 1959). Levitas commente la distinction établie par Bloch entre utopie abstraite – qui relèverait

de l'ordre du fantasme, sans mise en mouvement du monde vers la réalisation de nos rêves –, et utopie concrète, qui implique un travail de réalisation de ces derniers : « L'utopie concrète, en revanche, est anticipatrice plutôt que compensatrice. Elle se projette dans un avenir réel et possible, et implique non seulement nos souhaits (*wishful thinking*), mais aussi notre volonté d'agir (*will-full thinking*) »³ (Levitas, 1990, p. 15). En sciences de l'éducation, le terme est plutôt pris dans une perspective méthodologique de transformation utopique des situations concrètes (Sannino, 2020 ; Rajala, Jornet et Accioly, 2022), perçues comme injustes. Dans ces travaux, l'utopie n'est donc pas encore réalisée, elle est tension vers l'avenir, à laquelle la recherche contribue. Dans cet article toutefois, il ne s'agira pas pour nous de nous engager collectivement dans la mise en œuvre d'une utopie nouvelle, mais d'en analyser les effets. Le programme POPAIE fonctionne depuis bientôt vingt ans au sein de la crèche Clos-de-Bulle comme la mise en œuvre réussie (non sans difficultés, non sans travail, non sans efforts constamment renouvelés) d'une utopie concrète (parfois en ▲

2-La recherche présentée ici a fait l'objet d'un rapport final exposé au colloque du personnel de la crèche Clos-de-Bulle et disponible sur demande.

3-Notre traduction. Voici la formule originale : « Concrete utopia, on the other hand, is anticipatory rather than compensatory. It reaches forward to a real possible future, and involves not merely wishful but will-full thinking » (Levitas, 1990, p. 15).

▲ tension avec les injonctions institutionnelles sécuritaires et gestionnaires). Utopie de concevoir la crèche, lieu privilégié d'éducation de la petite enfance, comme un espace intergénérationnel ouvert sur la cité, et l'éducation de la petite enfance elle-même comme le travail collaboratif de plusieurs générations – de tout un village, pour reprendre le proverbe africain bien connu.

Le mandat proposé nous permettait ainsi de décrire une réalisation d'utopie concrète, tenue dans le temps long. L'analyse détaillée des pratiques (au sens de savoirs d'action) des éducatrices dans ce projet est une fenêtre ouverte sur **la conjugaison au quotidien des valeurs et des objectifs rêvés, avec des actions concrètes rendant possible leur matérialisation**. D'où notre intérêt méthodologique et scientifique à documenter comment elles s'y prennent concrètement.

Décrire l'expérience de travail

La profession souffre encore du manque d'une image à la hauteur de la complexité des tâches prévues et des savoirs et savoir-faire nécessaires pour les mener à bien (Chatelain-Gobron, 2015), d'où l'importance de rendre concrètement visibles et transmissibles les façons de procéder en situation.

Pour cela, il nous fallait aller au-delà des récits spontanés des protagonistes : en effet, il ne suffit pas de savoir bien faire une chose pour savoir élucider comment on s'y prend, ni pour savoir décrire la richesse des facteurs qui composent l'activité.

L'étude des compétences mobilisées pose des défis de taille aux chercheur·es sur le plan méthodologique, comme on vient de le décrire, mais aussi socio-culturel. Sur ce plan, la culture ambiante valorise les pratiques prescrites, voire idéales, au détriment de la documentation fine du déroulement concret de l'activité humaine, dans l'imprévu et la singularité des situations.

De ce point de vue, le programme POPAIE nous a semblé un terrain d'étude idéal permettant de mettre au jour la complexité réelle, mais peu connue, des activités menées par les éducatrices. Accueillir des bénévoles âgées sur la durée à la crèche ne va pas de soi, et mobilise des compétences sophistiquées, développées par des professionnelles expérimentées. Ces dernières doivent déployer une activité additionnelle tournée vers l'accueil, le bien-être et la reconnaissance des Popaies, tout en veillant aux bénéfices de cette relation intergénérationnelle pour les enfants. Leur activité, déjà multi-adressée (aux enfants, aux parents,

aux collègues, aux stagiaires, à la direction...) trouve ici un nouveau destinataire, les Popaies.

Bien que la présence des Popaies nécessite une organisation spécifique et rajoute de la complexité au contexte de travail chargé des éducatrices, ces dernières apprécient la richesse humaine de cette expérience. Elles soulignent les aspects positifs du programme, pour elles, pour les bénévoles et pour les enfants. La collaboration est ainsi perçue sur un mode joyeux, malgré les préoccupations que suscite l'accompagnement d'une équipe de Popaies vieillissantes en proie à de fréquents soucis de santé. Quelle fonction joue alors cet accueil au sein de la crèche pour des éducatrices, qui semblent transformer un *travail supplémentaire objectif* en *ressource subjective* dans leur métier ?

Des ressources conceptuelles pour aborder la complexité

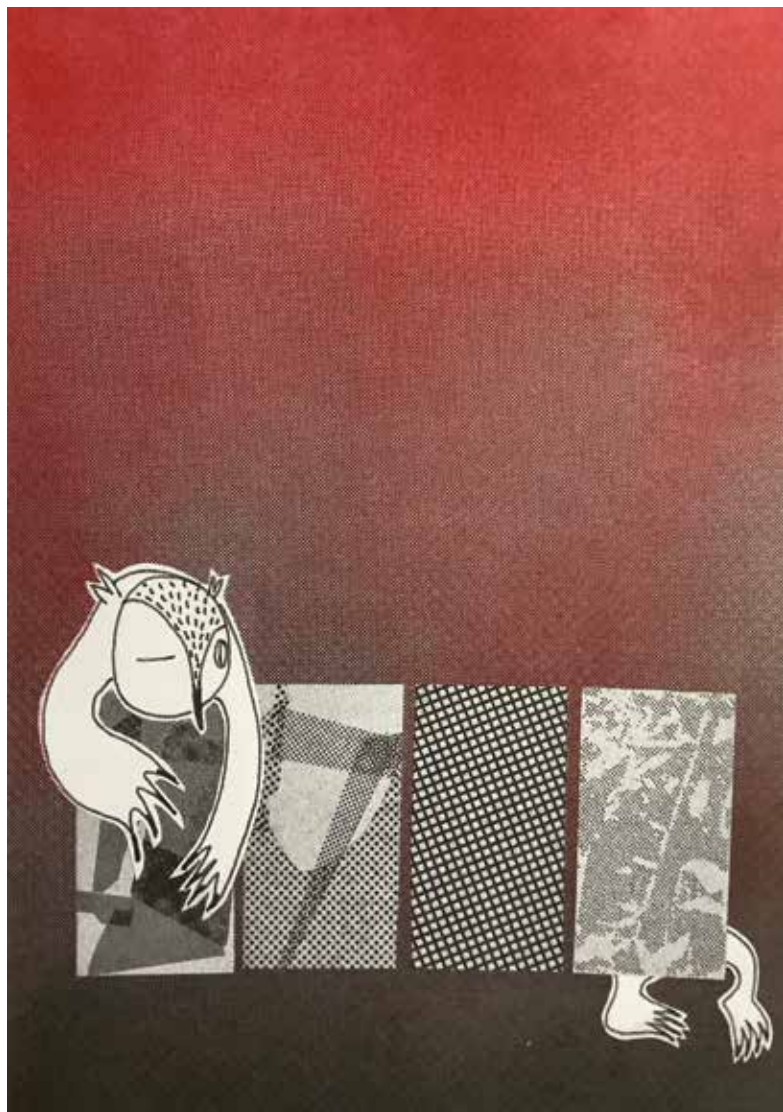
Dans le cadre de cet article, pour donner du sens aux éléments de notre recherche, nous nous appuyons sur certains grands courants de la psychologie contemporaine qui ont fondé notre démarche.

Les ressources de la psychologie socioculturelle nous ont permis de penser la dimension subjective de l'activité en lien avec la complexité

du contexte. En effet, ce qui se passe à un moment donné dans un espace d'interaction déterminé (par exemple une crèche) ne constitue pas un phénomène isolé, mais des réalités marquées par des valeurs, pensées, opinions et systèmes d'interaction propres à la culture (aux cultures...) de la société environnante. En suivant Bruner (1991), dans son ouvrage *Car la culture donne forme à l'esprit* : «Ce que je défends c'est que la culture, et la recherche du sens à l'intérieur de la culture, sont les véritables causes de l'action humaine.»

L'attention portée à la culture dans un lieu donné et un temps déterminé comme facteurs explicatifs des conduites humaines nous pousse à questionner le terme «intergénérationnel» souvent évoqué pour argumenter les bienfaits des contacts entre générations. Si d'un côté, les cas de solidarité entre générations foisonnent, de l'autre, les changements dans le domaine éducatif et familial – sur le plan des pratiques, valeurs et croyances – se succèdent rapidement ; ce qui ne manque pas de créer des malentendus et des tensions potentielles entre les générations de parents et de grands-parents, comme entre professionnel·les de l'éducation et familles d'origine des enfants.

Nous nous appuyons également sur les courants théoriques et ▲



Les dupes – Collectif CrrC

▲ méthodologiques qui se sont intéressés à l'étude des pratiques professionnelles, en particulier à la question des «compétences en actes». Nous avons combiné l'approche psychophénoménologique et cognitive proposée par Pierre Vermersch et ses cochercheur·es avec l'approche développementale et dialogique de la clinique de l'activité (Clot, 1999).

L'approche de Vermersch a apporté une contribution fondamentale à l'étude des conditions nécessaires pour réaliser une description heuristique de l'agir humain dans différents milieux d'activités, permettant ainsi de mieux documenter les pratiques réelles sur les plans cognitif et sensoriel. C'est ainsi qu'une forme particulière d'entretien, connu comme **entretien d'explicitation (EdE)**, a vu le jour à la fin des années 1980. Comme le rappelle Vermersch (1996, pp. 1-6), vivre l'action est spontané, mais décrire l'expérience subjective demande une compétence, sous forme généralement d'accompagnement expert. Les obstacles à dépasser sur les plans conceptuel, méthodologique et technique sont nombreux, mais cela contribue à rendre l'approche toujours vivante.

La clinique de l'activité (Clot, 1999) propose une conceptualisation de l'activité de travail comme médiatisée et adressée: elle est média-

tisée par des instruments, techniques ou psychologiques, dont l'organisation du travail fait partie, et elle se déploie dans des allers-retours entre soi-même, le monde et les autres. Les destinataires de l'activité jouent un rôle important dans sa réalisation et son développement. A la crèche, les destinataires de l'activité sont nombreux: il y a en premier lieu, bien sûr, les enfants et leurs familles, mais aussi les collègues de travail et la direction, et enfin ici les Popaies. Il y a toujours aussi, même si on ne les voit pas, les destinataires intérieurs, absents de la situation mais néanmoins présents dans l'esprit de celles qui travaillent: collègues parties à la retraite ou en congé maladie, ancien·nes formateurs et formatrices, enfants qui ont grandi, ancien·nes Popaies, différents autrui·s significatifs de l'histoire de chacune, etc., ainsi que des sur-destinataires (selon le terme de Bakhtine): le métier et son idéal. Cette conceptualisation de l'activité comme triplement dirigée – vers soi-même, vers les autres et vers la tâche à réaliser (Clot, 1999) – est très utile pour l'analyse. La clinique de l'activité a développé des approches méthodologiques spécifiques pour intervenir dans les situations de travail, comme l'autoconfrontation croisée qui utilise la vidéo, et l'**instruction au sosie** basée sur un jeu de dialogue. ▲

▲ Deux méthodes pour étudier les compétences en actes

Deux approches méthodologiques différentes mais complémentaires nous permettent donc de documenter en profondeur les éléments qui participent à la qualité (et souvent à l'originalité) de l'activité du sujet. Il s'agit en d'autres termes de décrire ce que nous appelons les **compétences-agies**, à savoir comment la personne arrive à mobiliser d'une façon perçue comme efficace ses ressources (connaissances, savoir-faire et attitudes) dans une situation donnée. La valeur des compétences se montre par conséquent dans l'agir concret et non comme intention ou comme simple énonciation générique de l'intitulé d'une compétence déclarée ou prescrite. Il ne suffit pas de savoir théoriquement comment s'y prendre, ou produire un beau discours ou avoir l'intention de bien faire, mais il importe d'**être capable de mobiliser** d'une façon située ses ressources et produire un résultat apprécié. Comme image métaphorique qui peut aider à se représenter les notions de compétence **déclarée** *vs* compétence **agie**, nous proposons celle d'une géode (pierre creuse tapissée intérieurement de cristaux), dont la surface correspond à une compétence déclarée donnée, et les cristaux cachés à l'intérieur aux

microcompétences agies dont elle se compose.

L'entretien d'explicitation (EdE)

L'EdE permet d'explorer les compétences agies en offrant aux chercheurs et aux formateurs·trices les connaissances et les habilités nécessaires pour accompagner les personnes à verbaliser les multiples composantes qui participent à la qualité d'une compétence spécifique concrètement mobilisée (Cesari Lusso; Muller Mirza, 2022; Vermersch, 2006 et 2012). Les données obtenues lors de la mise en pratique de la **démarche d'aide** à l'explicitation permettent de faire émerger les processus sous-jacents à une action donnée, de montrer la richesse des *opérations mentales et matérielles pratiquées réellement en situation*, et de rendre visible le feuilletage fin de chaque « compétence agie ». Sur le plan technique, le point de départ est une invitation : *je te propose, si tu es d'accord, de prendre le temps pour laisser émerger une situation dans laquelle tu as eu la perception de bien utiliser tes compétences de... Prends le temps sans t'occuper de moi, tu me fais signe quand tu es prêt.e...* Puis, la chercheuse poursuit avec des questions permettant à la personne d'exprimer comment elle a procédé concrètement dans la situation choisie.

L'instruction au sosie (IS)

L'IS (Oddone; Re; Briante, 1981; Scheller, 2003; Bournel-Bosson, 2006) est un entretien ludique, mis au point dans les usines Fiat dans les années 1970 dans le cadre des séminaires de formation ouvrière de l'Université de Turin. Il repose sur un travail de coanalyse au cours duquel l'instructeur·trice transmet à un sosie (joué par l'intervenant·e) les détails d'une séquence d'activité à réaliser *dans le futur* « *de telle manière que personne ne s'aperçoive de la substitution* ». La consigne est la suivante : « *Suppose que je sois ton sosie et te ressemble en tous points physiquement. Je vais te remplacer dans ton travail (jour et heure dans le futur, lieu et situation précise). Donne-moi s'il te plaît toutes les instructions pour que personne ne s'aperçoive de la substitution.* » Le collectif de pairs qui écoute l'échange peut ensuite intervenir en réagissant, par des questions ou des commentaires, à ce qui a été dit, afin de soutenir l'élaboration individuelle et collective de l'activité. Cette méthode permet de s'approcher, dans le dialogue, de l'activité subjective de la personne, d'en comprendre les dimensions pertinentes à ses yeux, celles qui se sont construites dans l'expérience professionnelle, et de les mettre en discussion dans le collectif de recherche.

Résultats de la recherche : identification de six compétences agies

L'utilisation de ces deux méthodes nous a permis d'obtenir une **description dense** de quelques-unes des compétences agies mobilisées par les éducatrices dans le dispositif POPAIE. Elles s'appuient sur des compétences génériques propres à la profession, développées dans la pratique du métier, qui sont ici remobilisées, retravaillées, développées pour être mises au service du programme POPAIE. Nous les avons organisées en six catégories :

1. Créer une relation personnelle avec chaque Popaie ;
2. Concilier les besoins des Popaies, des enfants et des familles ;
3. Aménager les espaces et les moments ;
4. Construire une complicité et une cohérence dans la prise en charge des enfants, en communiquant avec finesse ;
5. Partager les informations utiles en respectant la confidentialité ;
6. Construire un moment de plaisir et un vécu émotionnel positif.

Pour chacune de ces catégories, des exemples de compétences agies (au total 14) ont été sélectionnés et commentés, afin de mieux montrer la complexité cognitive, ▲

▲ procédurale, affective et relationnelle des actions matérielles et mentales mobilisées par les éducatrices-référentes, et également pour proposer une lecture conceptuelle des dynamiques en jeu⁴. Cet aspect a été bien souligné aussi par les éducatrices du collectif de recherche, qui ont évoqué à plusieurs reprises que cette étude constituait un outil de travail et de formation efficace : « *La recherche évoque beaucoup de situations que nous sommes en train de vivre. Dans le quotidien, nous n'avons pas le temps de théoriser notre pratique. C'est ce que ce travail de recherche permet de faire.* »

Pour respecter les normes rédactionnelles concernant la taille de cet article, nous nous limitons ci-dessous à ne présenter que trois exemples (deux issus des entretiens d'explicitation, un d'une instruction au sosie).

Exemple 1. Le tout premier contact par téléphone avec une Popaie : savoir reconnaître ses

craintes et s'appuyer sur une collègue⁵

Créer un lien avec une Popaie, par définition une adulte plus âgée que soi, hors des cadres habituels du fonctionnement des crèches, n'est pas une évidence. Cet extrait souligne **le travail émotionnel** que génère cette activité, mais aussi, comment l'inquiétude (la peur, le stress, l'angoisse) peut céder la place au calme, au contentement et à la fierté. Cet extrait déploie l'épaisseur d'un simple coup de téléphone, comme moyen d'ouvrir une porte à l'échange, en mobilisant des qualités professionnelles habituelles (ouverture, initiative, disponibilité, précision) adaptées à la nouvelle situation. Cet extrait souligne enfin l'importance des collègues dans la gestion de ses émotions professionnelles : la collègue est une ressource, qui rassure et donne le courage de téléphoner – et probablement celle avec qui l'histoire peut se poursuivre, dans le récit partagé, comme nous l'avons fait ici dans le cadre de ce projet de recherche.

4-Nous n'indiquons pas ici le nom des référentes qui s'expriment dans les différents extraits, car ce qui nous semble important c'est de mettre en avant les finesses de la pratique professionnelle plus que d'en préciser l'auteur. Concernant les Popaies citées dans les extraits, nous avons adopté des noms d'emprunt.

5-Les conventions de retranscription diffèrent entre les deux méthodes. Dans les extraits des entretiens d'explicitation, nous avons mis en caractères gras les différentes couches émotionnelles, mentales et procédurales de ces moments d'activité agie. Le texte intégral des échanges, avec aussi toutes les relances/questions de l'intervieweuse, est à la disposition des lecteurs-trices intéressés. Dans les extraits d'instructions au sosie, l'ensemble des échanges est retranscrit, car les dynamiques dialogiques sont considérées comme primordiales dans l'élaboration de l'expérience.



Leffaçage – Collectif CrrC

- ▲ Extrait – Le premier contact, c'était quand j'ai appelé la Popaie pour lui donner un rendez-vous... Je lui ai dit que j'étais la nouvelle référente Popaie... **j'avais super peur de l'appeler**⁶... j'ai même dit à ma collègue C. *je suis stressée je dois appeler... Et ça me stresse de l'appeler... Elle me disait, mais c'est bon, ne t'inquiète pas...*

J'appelle et je dis *Bonjour Gemma... je suis... je ne sais pas si tu te souviens de moi... j'ai déjà travaillé... Et puis maintenant c'est moi qui remplace le collègue Marcel*⁷...

Pendant ce moment, en fait je suis **angoissée**... je ne savais pas du tout comment elle allait réagir... c'est angoissant... tu vois... du coup, j'étais là et puis j'essayais de rester calme... de ne pas faire sentir mon angoisse...

L'angoisse est là... mais il y a la partie douce et calme... qui [m'aide] à faire preuve de patience et de diplomatie... **je me disais c'est à toi de trouver des alternatives pour faire un lien avec elle** (...).

Dans ma formation d'éducatrice, on a **des outils**... Et puis moi j'ai aussi quand même fait une psychothérapie..., en fait il y a aussi de ça aussi... du développement personnel...

voilà les outils que j'avais pour me rassurer... je pense...

Du coup j'ai essayé de rester calme... **Je lui dis, écoute c'est moi qui vais être ta référente Popaie, est-ce que tu as besoin que l'on se rencontre pour discuter, pour voir comment tu te sens...** (...) *Moi je suis disponible est-ce que tu as une plage spéciale... voilà... je sais que tu as pas mal de choses*... Elle m'a dit... *ça serait pas mal...* (...) **Je savais que je devais être précise**... Je propose des options.

Moi j'étais déjà contente qu'elle m'écoute et propose une date... qu'il y ait une porte ouverte... Ah j'étais apaisée... **j'étais plus calme**, il n'y avait plus d'angoisse... (...) J'étais très contente qu'on ait pu fixer cet entretien... qu'on puisse poser un peu les choses ensemble... Je suis contente d'avoir fait ce téléphone, ça m'angoissait mais c'est fait! *Je suis contente de moi! Je me suis quand même confrontée à mes peurs!* J'étais très contente de moi, tu vois...

Exemple 2. Trouver un juste milieu, concilier les temporalités des Popaies et des enfants

L'activité des éducatrices de la petite enfance se caractérise par

6-L'Éducatrice avait le souvenir d'un précédent échange qu'elle avait trouvé un peu froid.

7-Pseudonyme.

une multi-activité (Garcia, Wolter et Filliettaz, 2022) permanente. L'éducatrice conduit un certain nombre de tâches nécessaires au bon déroulement de la journée tout en répondant aux besoins des membres de la communauté (en premier lieu à ceux des enfants, mais aussi de leurs familles) et en veillant à préserver sa santé, celle de ses collègues, la qualité des locaux et la qualité du collectif, par exemple. Les éducatrices articulent **différentes temporalités** : celle de la journée (et des tâches à conduire pour le fonctionnement quotidien), celle de la crèche (projets à plus long terme, plannings, etc.), celles de chacune des enfants, de leurs familles, de l'instant (les imprévus et les besoins de chacune), la leur propre... Dans ce contexte de multi-activité et d'équilibre entre différents besoins et différentes temporalités, l'accueil des Popaies introduit une temporalité encore différente : plus calme, plus lente, et dont il faut construire la transition depuis l'extérieur vers l'intérieur de la vie de la crèche. Prendre en compte cette nouvelle intervenante, avec sa temporalité propre, c'est savoir « prendre le temps » d'accueillir et de considérer l'autre. Les discussions dans le collectif de recherche ont permis d'élaborer les stratégies d'accueil des Popaies et les techniques d'articulation dans l'action de ces besoins différents. L'extrait qui suit montre ainsi

comment l'éducatrice adresse aux enfants un commentaire (*Les enfants, je suis en train d'écouter Jeanne...*) qui est adressé simultanément à la Popaie : en montrant aux enfants qu'elle attache du prix à l'activité proposée par la Popaie, l'éducatrice valorise cette dernière ; en se mettant au niveau des enfants dans le fait de profiter de l'activité offerte par la Popaie, elle construit un cadre qui permet aux enfants eux-mêmes d'en profiter au mieux. Elle travaille ainsi à poser un cadre pour que la rencontre puisse se faire entre les enfants et les Popaies.

Extrait – Je pense que j'ai un rôle de médiation des fois... entre les besoins des enfants et les besoins des Popaies... C'est comme si **les besoins des enfants étaient un cercle, les besoins des Popaies un autre cercle et puis... nous on arrive...** (fait le geste de croiser les deux cercles).

Je me souviens quand, par exemple il y a une semaine, les enfants et moi nous étions en train d'écouter une histoire racontée par Jeanne. Et puis, tout à coup il y en a qui sont en train de parler entre eux... Je vois qu'elle attend que je mette un cadre... et puis, je vais dire... *Les enfants je suis en train d'écouter Jeanne...* Là c'est ma manière de poser le cadre... Ce cadre si tu veux c'est l'idée de ▲

- ▲ **trouver un juste milieu** entre l'enfant et la Popaie... que les Popaies soient contentes et puis que les enfants puissent aussi trouver leur compte...

Je pense aussi que certaines Popaies ont vraiment besoin de se sentir... Comment dirais-je ? Bien... dans ce contexte institutionnel... Elles sont dans un quotidien dans lequel il n'y a pas trop... de stress... elles sont tranquilles... elles viennent là... pour faire quelque chose de précis... qu'elles ont envie de faire et qui leur apporte...

Je veille à poser un cadre pour que la rencontre puisse se faire entre les enfants et les Popaies, pour que ça soit valorisant pour les enfants et aussi pour les Popaies.

Exemple 3. Communiquer avec tout son corps

Nous trouvons dans l'extrait ci-dessous un autre exemple de multi-adressage, ici d'une communication non verbale. Les rituels jouent un rôle important dans le quotidien de la crèche. Ils rythment la vie des enfants, leur offrent des repères dans le temps et leur permettent de s'approprier autant que possible sur un mode positif un espace et un temps institutionnalisés. Ils facilitent la transition, mais aussi les échanges,

entre la maison et la crèche. Dans l'extrait ci-dessous, on voit comment une éducatrice utilise ses choix vestimentaires pour donner des repères et faire plaisir, avec un souci du détail remarquable : elle communique ainsi avec tout son corps.

Educatrice : Le lundi, j'ai un jeans, *un pull (hmm) de couleur verte poilue qu'ils aiment les enfants, j'ai toujours mes boucles d'oreilles qui intéressent les enfants, qui font partie aussi de mon personnage avec qui je joue*, voilà euh, j'ai mes chaussures de tennis de change de la crèche voilà. (...) Voilà et quand j'arrive le lundi matin, c'est souvent : *Buongiorno!* J'ouvre la porte et je dis bonjour très fort pour marquer que c'est le lundi, ma collègue elle est déjà en bas avec presque tous les trotteurs ; quand je dis presque tous les trotteurs, c'est onze-douze trotteurs, il manque deux, voire trois, qui doivent arriver.

Chercheuse : Tu dis j'ouvre la porte en disant *Buongiorno!* très fort pour marquer que c'est lundi. Comment j'ouvre la porte, comment je fais ?

Educatrice : J'ouvre la porte et je dis *Buongiorno!* et je salue immédiatement les enfants.

Chercheuse : Donc j'ai plein d'énergie en fait.

Educatrice: Ah oui, *c'est en puissance et ça ça plaît beaucoup à Nicole, elle le sait, elle me le dit: voilà elle est arrivée la tem-pête, elle le dit tout le temps.* Du coup, bah, je dis bonjour aux enfants qui sautent dans mes bras à l'entrée tout de suite, ils sont comme ça les trotteurs, ils vous sautent dessus, ils regardent immédiatement les bijoux que j'ai, ils touchent mes bijoux, *ils les reconnaissent.* Du coup, ils savent très bien par exemple que *le mardi j'ai pas la poupée, c'est pas le jour de la musique, parce que j'ai des bijoux qui parlent pendant les activités; du coup bah voilà, c'est un message aussi les bijoux que j'ai.*

Chercheuse: Donc lundi j'aurai les boucles d'oreilles de quelle activité?

Educatrice: *Alors souvent, c'est les boucles d'oreilles que me fait ma collègue E., parce que comme ça, voilà, c'est un geste d'affection envers ma collègue, aussi je porte ce qu'elle crée et les enfants ils le savent que ma collègue crée des bijoux, du coup ils reconnaissent les bijoux et ils disent: c'est les boucles d'oreilles de E. Voilà!*

Ces choix vestimentaires, qui sont adressés d'abord aux enfants, sont simultanément adressés

aux collègues, et à la Popaie. Ce multi-adressage est une dimension intéressante de l'activité des éducatrices. Une petite chose (la couleur d'un pull, des boucles d'oreilles thématiques...) permet de faire plaisir à chacune, dans un clin d'œil pour les initiées (parmi lesquelles les enfants). Il s'agit de contribuer, y compris par des détails vestimentaires qui mobilisent le corps, à la construction d'un espace et de moments où chacune puisse se sentir bien.

Pour résumer, la coanalyse de l'ensemble des séquences d'activités, menées dans le collectif de recherche sur la base des données collectées dans les entretiens d'explicitation ou les instructions au sosie, a souligné la **complexité** de l'activité des éducatrices de la petite enfance. Parmi les dimensions principales qui ressortent ainsi fortement, nous pouvons mentionner:

- une multi-activité permanente;
- une culture professionnelle de la construction d'un lien de confiance, d'ouverture à l'autre, de collaboration;
- une posture de médiation, en particulier dans la réponse à des besoins très différenciés;
- l'attention portée à l'autre autour de la recherche du bien-être de chacune;
- l'art de l'observation et de la communication verbale et ▲

- ▲ non verbale adressée à différents interlocuteurs;
- l'aménagement du cadre de travail, des espaces et des temps;
- la capacité d'adaptation aux imprévus de l'activité;
- la capacité à prendre les réussites et les échecs de l'agir professionnel comme objet de réflexion en équipe et sources d'un apprentissage permanent.

En guise de conclusion ouverte...

Nous aimerions revenir sur notre question de recherche: quelle fonction joue l'accueil des Popaies au sein de la crèche pour des éducatrices-référentes, qui semblent transformer un *travail supplémentaire objectif* en *ressource subjective* dans leur métier? Les données recueillies nous permettent de considérer que la présence des Popaies offre à ces professionnelles expérimentées une opportunité potentielle de développement professionnel. Elle leur permet de vivifier leur activité et surtout, les dynamiques collectives de cette dernière, dans la mesure où elle constitue une réalisation collective d'une utopie concrète que nous avons brièvement décrite en introduction: concevoir la crèche comme *une Agora, un lieu de rencontre ouvert sur le monde*. Le programme POPAIE est ainsi un *projet collectif*, qui entre en réso-

nance avec l'idéal d'une institution et d'un métier, et qui en renforce et en renouvelle le sens.

Le projet alimente aussi des capacités transversales et collectives, grâce aux multiples activités d'accompagnement visant un *retour réflexif* sur les pratiques, telles que: colloques hebdomadaires d'équipe, colloques institutionnels, rencontres avec un groupe d'accompagnement, présentations à l'extérieur, etc. Activités qui, d'un côté, demandent de «*débriefer*», discuter, observer, analyser, débattre, structurer des présentations, élaborer ensemble une compréhension, des solutions et des projets d'avenir et, de l'autre côté, enrichissent le quotidien du métier et renforcent la place du collectif quand il s'agit de faire face à des difficultés. Le programme contribue à développer les capacités d'analyse, de dialogue, de réflexivité des équipes de la crèche Clos-de-Bulle, c'est-à-dire la vitalité du collectif de travail, dont on sait qu'il s'agit d'une ressource essentielle pour faire face aux difficultés des situations de travail (Clot, 1999; Scheller, 2022).

Tous ces éléments contribuent aussi à expliquer la durée remarquable du projet et sa contribution double aux activités de base de la crèche: d'une part, par la contribution directe de la présence des

Popaies à la qualité de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants; d'autre part, par la contribution indirecte du programme POPAIE à la qualité du collectif de travail de la crèche, par le travail collectif de réflexion, de discussion, d'élaboration, provoqué par les multiples questions et difficultés concrètes qu'il soulève.

Toutefois, on peut aussi concevoir que la complexité du programme POPAIE puisse produire des tensions et des résistances, quand les acteurs et les actrices de la crèche ne pensent pas disposer des ressources nécessaires pour faire face au surcroît de travail et aux préoccupations occasionnées par le projet, ou quand ils et elles ne se reconnaissent pas dans l'idéal de la crèche pensée comme Agora, lieu d'ouverture sur l'extérieur, lieu de rencontres et de transmissions intergénérationnelles – idéal incarné par la présence des Popaies.

Notre analyse du programme POPAIE nous permet aussi d'apporter des éléments de réponse à une question cruciale posée dans ce numéro: «Qu'est-ce qui fait que l'on dure, ou non, dans le métier de l'éducation professionnelle de la petite enfance?» Concernant

l'envie de durer dans le travail, l'étude montre que le moteur de l'investissement professionnel des éducatrices trouve sa source d'alimentation notamment dans le sens que l'on peut attribuer à ses propres activités, et dans la capacité à les renouveler constamment ensemble.

Sur le plan social, le programme POPAIE constitue enfin un exemple de réponse concrète à un défi fondamental – démographique, socioéconomique et culturel – qui caractérise la société actuelle: pour la première fois dans l'histoire de l'humanité trois (voire quatre) générations vivent de longues années ensemble sur la planète. Comment peut-on alors aujourd'hui envisager les contacts entre générations sur le mode de la solidarité et de la coopération, et non en termes de concurrence? Comment le débat public sur le vieillissement de la population, souvent fortement médiatisé, dramatisé et polarisé, peut-il prendre davantage en compte les synergies et les potentialités des échanges? Comment alors redéfinir le rôle social de la personne âgée, tel que mis en avant par les études récentes?⁸ ▲

8-Voir par exemple Fragnière, Jean-Pierre (2016), *Bienvvenue dans la société de longue vie*, Editions à la carte, Sierre. Signalons aussi la recherche à laquelle nous avons participé, intitulée: *Bien vivre sa retraite avec les autres. Engagements, compétences et qualité de vie à l'âge du Lifelong Learning*. Elle fera l'objet d'un ouvrage en cours de rédaction.

▲ Tant de questions qui trouvent des fragments de réponse dans le projet analysé ici, qui mérite d'être mieux connu et reconnu, en espérant que cela encourage les professionnel·les de la petite

enfance à durer dans leur remarquable métier...

Vittoria Cesari Lusso
et Laure Kloetzer

Bibliographie

Bournel Bosson, Maryse (2006), « Analyse de l'activité et mouvements dialogiques dans le cadre de l'instruction au sosie », *Pratiques psychologiques* No 12, pp. 31-43.

Bruner, Jerome (1991), *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Eshel, Paris, pp. 30-31.

Cesari Lusso, Vittoria; Muller Mirza, Nathalie (2022), « La quête de l'intersubjectivité dans l'entretien de recherche sur les compétences », *Expliciter*, No 133, pp. 1-28.

Chatelain-Gobron, Sylvie (2015), *Le métier d'éducateur de l'enfance, entre tensions identitaires et reconnaissance professionnelle*, CREDE, Lausanne.

Clot, Yves (1999), *La fonction psychologique du travail*, PUF, Paris.

S. Garcia; L. Wolter; L. Fillietaz, (2022), « Travailler "sur le

pas de la porte". Le cas des interactions avec les parents dans le champ de l'éducation de l'enfance », *Revue d'anthropologie des connaissances*, No 16.

Levitas, Ruth (1990), « Educated hope. Ernst Bloch on abstract and concrete utopia », *Utopian Studies*, No 1, pp. 13-26.

Oddone, Ivar; Re, Alessandra; Briante, Gianni (1981), *Redécouvrir l'expérience ouvrière: verse une autre psychologie du travail?* Les éditions sociales, Paris.

A. Rajala; J. Jornet; I. Accioly (2023), « Utopian methodologies to address the social and ecological crises through educational research. » In C. Damsa; A. Rajala; G. Ritella; J. Brouwer (dir.), *Re-theorising Learning and Research Methods in Learning Research*, Routledge, Londres, pp. 298-312.

Sannino, Annalisa (2020), «Enacting the utopia of eradicating homelessness. Toward a new generation of activity-theoretical studies of learning», *Studies in continuing education* No 42, pp. 163-179.

Scheller, Livia (2003), *Elaborer l'expérience du travail. Activité dialogique et référentielle dans la méthode des instructions au sosie*, CNAM, Paris.

Scheller, Livia (2022), *La force collective de l'individu*, La dispute, Paris.

Vermersch, Pierre (1996), «Pour une psycho-phénoménologie», *Expliciter*, No 13, pp. 1-6.

Vermersch, Pierre (2006), *L'entretien d'explicitation*, ESF, Paris.

Vermersch, Pierre (2012), *Explicitation et phénoménologie*, PUF, Paris.