
**La société invisible. Une anthropologie de l'accueil de
de deux crèches publiques (Fédération Wallonie-Bruxelles, Belgique) (en ce
compris une démarche de terrain)**

Auteur : Dragozis, Fanny

Promoteur(s) : Razy, Elodie

Faculté : Faculté des Sciences Sociales

Diplôme : Master en anthropologie, à finalité approfondie

Année académique : 2025-2026

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/25110>

Avertissement à l'attention des usagers :

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

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

NOM : DRAGOZIS

Prénom : Fanny

Matricule : s182955

Filière d'études : Master en Anthropologie, à finalité approfondie

Mémoire de fin d'études

La société invisible

Une anthropologie de l'accueil de la petite enfance au cœur de deux
crèches publiques (Fédération Wallonie-Bruxelles, Belgique)

Promotrice : RAZY Élodie

Lectrice : MESCOLI Elsa

Lectrice : SARCINELLI Alice Sophie

*Moi, si je pouvais redessiner le monde,
je le ferais à taille d'enfant.
J'élèverais les arbres très haut, très grand,
rien que pour y grimper, y voir loin.
Rien que pour avoir un peu peur, trembler, la nuit.
Les baies, les oiseaux, les nuages, seraient à ma main.
Mes enjambées seraient à l'égal de celles d'un géant.*

*Bien sûr, on me racontera qu'il n'est pas ainsi, le monde,
qu'il est dessiné pour les grands,
pas les enfants.
Qu'il faut attendre son tour,
si jamais il vient un jour,
qu'on doit le laisser vieillir.
Au lieu de le faire grandir.*

*Pas moi.
Moi, si je pouvais redessiner le monde,
Je vous le ferais d'une autre échelle.
Allez, grimpez !*

Daniel Picouly & Nathalie Novi, *Et si on redessinait le monde ?*

Remerciements

La réalisation de ce mémoire n'aurait jamais vu le jour sans le soutien de nombreuses personnes, et j'aimerais ici leur exprimer ma profonde gratitude pour leur sincère contribution.

Je tiens tout d'abord à remercier Florence Pirard, pour m'avoir permis de participer au projet de recherche collaboratif « La petite enfance au défi du genre en contexte interculturel » d'ONE *Academy*. Sans son accord enthousiaste et sa confiance généreuse, je n'aurais jamais eu accès aux terrains qui ont véritablement nourri et approfondi mon intérêt pour le champ de l'anthropologie de l'enfance.

Je remercie mesdames Mescoli et Sarcinelli, qui ont accepté avec enthousiasme d'être mes lectrices pour ce mémoire et ont ainsi témoigné de leur bienveillance et de leur curiosité à l'égard de ce travail.

Mes remerciements vont également à l'ensemble des membres des crèches qui m'ont si chaleureusement accueillie. Merci aux directrices pour m'avoir ouvert les portes de leur institution et pour leur attention constante à ce que je me sente bien tout au long de mon terrain. Ma reconnaissance s'adresse aussi aux enfants, aux professionnelles et aux « dames de service » avec qui j'ai tissé des liens précieux qui resteront à jamais gravés dans ma mémoire.

Je tiens profondément à remercier mes ami·es, qui ont été d'un soutien indéfectible durant la période d'écriture, inévitablement marquée par des moments de vulnérabilité. Leur présence et leurs encouragements ont à cet égard été essentiels ; elles et ils se reconnaîtront. Pour avoir traversé ce passage de vie à mes côtés, je remercie Clara et Delphine. Sachez que votre accompagnement a, à mes yeux, définitivement scellé notre sincère amitié.

À mes sœurs et à ma famille, je souhaite exprimer une gratitude toute particulière. Merci à ma maman, pour son attention généreuse et sa relecture attentive, et pour m'avoir transmis la joie de comprendre, de découvrir et d'explorer en toute circonstance. Merci à mon papa, pour ses corrections minutieuses, et pour m'avoir toujours partagé son regard affiné sur les inégalités sociales et politiques, lui qui a été et continue d'être la source de ma pensée militante, critique et engagée. Enfin, je remercie le plus chaleureusement mes grands-parents, et plus particulièrement ma mamy, qui a tant pris soin de moi pendant la rédaction de ce mémoire, elle qui m'a transmis son amour pour les humains et son « goût pour le social », comme elle le dit si bien.

Enfin, mes plus sincères remerciements vont à la professeure Élodie Razy, promotrice de ce mémoire. Je tiens à lui adresser ma profonde gratitude pour la confiance qu'elle m'a témoignée tout au long de mon parcours universitaire, tant sur le plan professionnel que personnel. Grâce à son investissement sans égal, elle a été le véritable moteur de ce travail, sans lequel il n'aurait jamais pu voir le jour. Je lui serai à jamais reconnaissante de m'avoir transmis, de manière irréversible et indélébile, sa passion inconditionnelle pour l'anthropologie, qui a façonné ma pensée et continuera de m'inspirer, transformant ainsi ce mémoire, à mes yeux, en un réel accomplissement.

Résumé

La prise en charge collective de la petite enfance constitue un fait social central dans les sociétés contemporaines, en ce qu'elle organise quotidiennement le soin, l'accueil et l'éducation des jeunes enfants hors du cadre familial. En Belgique, la crèche collective occupe une place essentielle dans l'organisation sociale, tout en demeurant un objet peu visible dans l'espace public et politique. Ce mémoire s'appuie sur deux enquêtes ethnographiques menées au sein de crèches publiques en Fédération Wallonie-Bruxelles. Fondée sur l'observation participante et une immersion prolongée dans le quotidien des institutions, la recherche s'inscrit dans une approche anthropologique attentive aux interactions et aux pratiques ordinaires qui structurent la vie en crèche. Au croisement de réflexions personnelles, scientifiques et politiques, ce travail interroge la manière dont se (re)produit l'invisibilisation des acteur·rices de terrain au sein des structures publiques de prise en charge collective de la petite enfance. L'analyse révèle que cette invisibilisation se construit aussi de l'intérieur des institutions, à travers l'articulation de trois dimensions centrales : la place accordée au modèle hégémonique de la famille, la naturalisation du travail de *care* majoritairement exercé par des femmes, et les conceptions socio-culturelles de l'enfance, qui tendent à mettre les enfants à l'écart de l'espace social et du temps présent. En mettant au jour ces mécanismes ordinaires et intériorisés, ce mémoire propose une lecture anthropologique de la crèche comme lieu révélateur des manières dont une société conçoit la petite enfance, le travail de *care* et les premières expériences de la vie en collectivité.

Mots-clés

Anthropologie de la petite enfance – crèche publique – invisibilisation – travailleuses du *care* – *agency* des enfants

Table des matières

Introduction	4
I. Contextualisation de la recherche : vers une anthropologie de la petite enfance	7
1. Les prémices d'un intérêt personnel et professionnel	7
1. 1. Le projet ONE <i>Academy</i>	7
1. 2. Les effets bénéfiques d'un processus de recherche « atypique »	9
1. 3. De la recherche collaborative à la problématique personnelle.....	10
2. La petite enfance en institution : au sujet de la crèche publique	11
2. 1. L'histoire foisonnante et complexe des crèches collectives.....	11
2. 2. D'hier à aujourd'hui : controverses et enjeux contemporains.....	12
3. Présentation des crèches : la valeur heuristique d'une approche comparative	14
3. 1. Le P'tit Collège	15
3. 2. L'Île des Petits.....	16
II. Perspectives éthiques et méthodologiques : autour des acteur·rices de terrain	18
4. 1. De l'invitation à l'immersion : négociations avec la direction	18
4. 2. Nécessité du <i>care</i> : accompagner les professionnelles de la petite enfance.....	19
4. 3. Une recherche ethnographique « à hauteur d'enfant ».....	20
III. La parenté au sein de l'institution : de la division dans l'éducation	23
5. Reproduire le modèle hégémonique de la famille	23
5. 1. La « familiarisation » : remédier à un changement présumé déchirant.....	24
5. 2. Créer une ambiance familiale pour pallier la séparation parentale	25
5. 3. Puiser dans le registre de la parenté	27
5. 4. La prégnance du modèle de la famille hétérosexuelle et biologique	29
6. Hiérarchiser pour distinguer, distinguer pour hiérarchiser ?	30
6. 1. L'institution familiale : un pilier essentiel et primordial.....	31
6. 2. Retirer « ses » enfants de « sa » crèche : préserver la sphère privée.....	34
6. 3. « Aux parents exclusivement revient le devoir d'éduquer des enfants »	36
6. 4. Élargir les frontières de la famille : penser et fabriquer la pluriparentalité.....	38
IV. Du <i>care</i> comme travail quotidien : les ressorts d'un métier « féminin »	40
7. La naturalisation des savoirs professionnels dans la petite enfance	41
7. 1. Un métier « naturel » et « féminin » ?.....	41
7. 2. Du lien maternel contre la reconnaissance professionnelle.....	43
8. Les invisibilités croisées du <i>care</i>	47
8. 1. Une valorisation professionnelle empêchée ?	47
8. 2. Tous les soins ne se valent pas	51
V. Des « petits sujets » effacés dans l'espace-temps : où sont les enfants ?	55
9. Territoires cachés des enfants : se construire à la marge de l'espace social	55
9. 1. Rester enfermé·e au sein d'une forteresse bien protégée	56
9. 2. Du dehors au dedans : évitement, retrait et omission des enfants	58
10. Projections dans l'existence : le temps « innocent » de l'enfance	60
10. 1. « Tu n'es pas prêt·e »	61
10. 2. Identités morcelées : des petits bébés toujours futur·es écolier·ères.....	67
Conclusion	71
Bibliographie	74

Introduction

La prise en charge de l'enfance et de la petite enfance constitue un vaste domaine qui traverse l'ensemble des sociétés humaines. La crèche collective, en tant qu'institution d'accueil et mode de garde inscrit dans un contexte social, historique et culturel spécifique, représente l'une des formes centrales de prise en charge, de soin et de l'éducation des jeunes enfants dans les sociétés occidentales. En Belgique, et plus précisément en Fédération Wallonie-Bruxelles, ces institutions occupent une place particulière dans l'organisation sociale : elles accueillent quotidiennement des enfants en bas âge et soutiennent les parcours professionnels des parents, tout en participant activement à la socialisation des bébés et des enfants. Ce mémoire vise à interroger le modèle de la crèche publique en Belgique francophone, en s'intéressant à ses logiques structurelles, ses fondements socio-culturels et aux représentations qui lui sont associées. Plus précisément, il s'agit de comprendre la place qu'occupent ces structures collectives au sein de la société.

Ce travail s'appuie sur deux terrains de recherche ethnographique menés au sein de crèches collectives en Fédération Wallonie-Bruxelles. Les terrains ont été réalisés dans le cadre du projet de recherche collaboratif « La petite enfance au défi du genre en contexte interculturel » porté par ONE *Academy*, auquel j'ai pris part. Cette recherche collaborative avait pour objectif de réunir des chercheur·euses issu·es de disciplines variées dans le but de développer des outils réflexifs liés aux questions de genre et d'interculturalité à destination des professionnel·les de la petite enfance. C'est à travers ce projet que j'ai été amenée à m'immerger dans le quotidien de deux crèches, à partager la vie institutionnelle de leurs acteur·rices, et à participer à leurs pratiques ordinaires. Toutefois, dans la mesure où le mémoire constitue un travail de recherche personnel, la problématique développée ici s'est progressivement éloignée des thématiques initialement visées par ce projet. Celle-ci s'est construite de manière inductive, au fil de l'enquête de terrain et des questionnements qu'elle a suscités.

Un premier élément ayant nourri la réflexion quant au développement de la question de recherche s'ancre dans un constat contemporain. Ces derniers mois, j'ai été interpellée par la multiplication des mobilisations et des grèves menées par les travailleur·euses du secteur de la petite enfance en Belgique. Ces mouvements dénoncent un manque criant de moyens structurels, des conditions de travail difficiles et une absence de reconnaissance politique et sociale du travail accompli au sein des institutions d'accueil. Au fil de la lecture de témoignages, d'articles de presse et de prises de parole de professionnel·les mobilisé·es, une réalité s'est progressivement dessinée ; celle d'un secteur sous-valorisé et largement invisibilisé, pourtant essentiel au fonctionnement de la société. Ces interpellations publiques ont ainsi nourri mon regard et font directement écho aux questionnements au cœur de ce mémoire, en mettant en lumière les mécanismes par lesquels le travail de *care*, bien que central, demeure dévalorisé et insuffisamment pris en compte dans les politiques publiques belges actuelles.

Parallèlement, l'exploration de la littérature scientifique relative aux crèches collectives est venue renforcer ces réflexions. Catherine Bouve (2003), l'une des premières chercheuses à s'être exclusivement consacrée à ces institutions dans le monde francophone au début des années 2000, écrit

en ouverture du résumé de son ouvrage novateur sur la question : « *Les crèches ne se situent pas hors de la société, à côté des débats et des enjeux sociaux et politiques* ». Si cette affirmation traduit la volonté scientifique de légitimer un objet de recherche longtemps négligé, elle soulève surtout une interrogation plus fondamentale, à savoir ce qui rend nécessaire de rappeler que les crèches font pleinement partie de la société. En effet, si un tel propos semble à la fois évident et innovant, il apparaît surtout révélateur d'un impensé.

Enfin, un troisième élément, plus personnel, a définitivement orienté la construction de ma problématique. Il s'agit des réactions ordinaires de mes proches lorsque j'évoquais mon sujet de recherche de mémoire. À plusieurs reprises, des formes d'étonnement, d'incompréhension, voire d'indifférence se manifestaient, certaines réflexions allant jusqu'à nier l'intérêt même d'une étude au sein de cet univers. L'une d'entre elles, qui m'a explicitement été formulée, résume assez bien la pensée qui m'était à maintes reprises adressée : « *il n'y a rien à étudier à la crèche chez les bébés* ». Dans la mesure où elles sont révélatrices de représentations socio-culturelles communément partagées, ces réactions banales se sont, à mon sens, révélées particulièrement éclairantes.

L'ensemble de ces considérations – articulant des dimensions politiques, scientifiques et personnelles – m'a progressivement conduite à construire une réflexion analytique autour de la notion d'invisibilisation relative aux institutions d'accueil de la petite enfance. Comment les crèches se sont-elles construites historiquement ? Quelles conceptions sociales et culturelles leur sont associées en Belgique francophone ? Que traduisent ces représentations quant au statut du travail de *care*, aux femmes qui l'exercent majoritairement, et aux enfants qui en sont les principaux destinataires ? À partir de ce cheminement inductif, et au fil de la récolte et de la co-construction de matériaux ethnographiques, s'est imposée la problématique suivante, qui traverse l'ensemble de ce mémoire : comment se (re)produit l'invisibilisation des acteur·rices de terrain au sein des structures publiques de prise en charge collective de la petite enfance en Fédération Wallonie-Bruxelles ?

Si cette recherche anthropologique vise à comprendre la manière dont les milieux d'accueil constituent des institutions relativement invisibilisées, l'hypothèse qui sous-tend ce travail est que l'invisibilisation des crèches ne peut être comprise indépendamment de celle des acteur·rices qui les composent. C'est en analysant les relations, les pratiques et les représentations à l'œuvre au sein même des institutions que ce mémoire cherche à éclairer les ressorts de cette marginalisation. Ainsi, à travers cette enquête ethnographique fondée sur l'observation participante, ces questionnements ont été mis à l'épreuve du terrain, réajustés et progressivement redéfinis au fur et à mesure de l'enquête. Cette démarche a visé à approfondir la compréhension de ces phénomènes depuis « l'intérieur » de la crèche, en s'intéressant aux pratiques ordinaires, aux discours communs et aux cadres institutionnels qui façonnent la vie quotidienne de cette collectivité. Une telle approche s'avère particulièrement heuristique en ce qu'elle permet de mettre en lumière la manière dont les acteur·rices de terrain participent elles et eux-mêmes, de façon implicite et inconsciente, à la (re)production des mécanismes

d'invisibilisation, soulignant par ailleurs toute la richesse d'une approche anthropologique pour la compréhension complexe de phénomènes sociaux contemporains.

Afin d'apporter des éléments de réponse à la problématique formulée, ce mémoire se structure en plusieurs parties successives qui mobilisent des référents théoriques et conceptuels distincts, mais qui demeurent néanmoins toutes complémentaires, articulées autour de la même question de recherche transversale. Chacune des parties permet ainsi, à sa manière, d'éclairer différents registres et modalités de la (re)production sociale de l'invisibilisation des crèches et de leurs acteur·rices.

La première partie contextualise la recherche en explicitant les motivations, tant personnelles que professionnelles, qui m'ont conduite à mener deux terrains ethnographiques au sein de crèches publiques. Le projet officiel lancé par ONE *Academy* « La petite enfance au défi du genre en contexte interculturel » y est présenté, ainsi que la place qui m'a été accordée dans cette recherche. Un court historique des crèches collectives et une analyse des enjeux contemporains qui les traversent permettent ensuite de comprendre le développement actuel de ces institutions, avant de présenter plus particulièrement les crèches au sein desquelles l'ethnographie a été menée.

La deuxième partie est consacrée aux perspectives méthodologiques et éthiques de cette étude anthropologique. Elle revient sur la démarche ethnographique adoptée, fondée sur l'observation participante, l'immersion prolongée et l'attention portée à l'ordinaire du terrain. Il y est question de la posture de l'ethnographe, des relations construites avec les différent·es acteur·rices des crèches étudiées, ainsi que des enjeux éthiques liés à une recherche menée au cœur de la petite enfance.

Ensuite, la troisième partie amorce l'analyse en s'interrogeant sur les rapports d'attribution, de différenciation et de hiérarchisation entretenus entre l'institution de la crèche et celle de la famille. Il s'agit de comprendre comment la crèche se construit en référence constante au modèle hégémonique de la famille, de manière à se légitimer. En convoquant l'anthropologie de la parenté, cette partie vise à analyser la place prioritaire qu'occupe l'institution familiale au sein même des structures d'accueil, reléguant alors la fonction éducative de ces dernières au second plan.

La partie suivante s'intéresse quant à elle au travail de *care* quotidien et ordinaire réalisé au cœur des crèches, exercé en très grande majorité par des femmes. Elle met en lumière la naturalisation des savoirs professionnels associés à ce métier, qui tend à invisibiliser la complexité du travail accompli. Les *gender* et les *care studies* permettent dans cette perspective d'éclairer les logiques historiques et socio-culturelles à l'œuvre dans une institution largement conçue comme « féminine », et d'en proposer une lecture nuancée, attentive aux rapports de genre, de classe et de pouvoir, de manière à échapper à toute « illusion naturaliste » (Héritier, 1996).

Enfin, la cinquième et dernière partie de ce mémoire se concentre sur les principales et principaux concerné·es par ces institutions de prise en charge : les enfants. Il s'agit de laisser place à ces acteur·rices dans un lieu qui les accueille, les encadre et les structure au quotidien, mais qui, paradoxalement, « n'a pas été créé pour leurs besoins, mais pour ceux de leurs parents » (Tarkiel & Wagner, 1994). Les axes de recherche que sont l'espace et le temps en crèche sont développés dans la mesure où ils permettent

de saisir les conceptions socio-culturelles de la petite enfance qui sous-tendent ces institutions sociales, ainsi que les marges de manœuvre limitées accordées aux jeunes enfants. En effet, l'analyse des matériaux de terrain révèle l'existence de mises à l'écart spatio-temporelles des enfants, qui participent, à leur manière, au processus d'invisibilisation de la crèche elle-même, pensée davantage comme un lieu de préparation à un *ailleurs* et à un *après*, que comme un espace de vie à part entière.

Fondamentalement, l'étude de ces fondements socio-culturels vise à éclairer, à partir de l'ethnographie, la (re)production de l'invisibilisation des travailleuses et des enfants au cœur des institutions d'accueil. En démontrant la manière dont ces processus se déploient de l'intérieur même de la crèche, le présent travail entend contribuer à une compréhension complexe du processus d'invisibilisation des structures publiques de prise en charge de la petite enfance en Belgique francophone. En interrogeant ces institutions qui participent pourtant à la fabrication des premières expériences de la vie en collectivité, ce mémoire propose une réflexion plus large sur la place accordée à celles qui prennent soin, et à celles et ceux dont on prend soin, dans la société belge contemporaine.

I. Contextualisation de la recherche : vers une anthropologie de la petite enfance

C'est par la convergence de multiples raisons personnelles, professionnelles et scientifiques qu'est née la présente recherche de terrain (Kilani, 1994). Cette première partie vise ainsi à expliciter l'intérêt qui s'est développé pour une étude de terrain anthropologique dans le champ de la petite enfance, et plus précisément au cœur de ses institutions d'accueil.

1. Les prémices d'un intérêt personnel et professionnel

Avant de citer et d'expliquer toute considération méthodologique propre à mon expérience au sein des deux crèches particulières, il convient de recontextualiser l'origine de l'étude actuelle. Souhaitant vivement prendre part à une recherche plus collaborative, collective, et appliquée dans le cadre de mon mémoire, et ce davantage que celles menées individuellement dans le cursus étudiant habituel, j'ai fait le choix de participer à un projet d'ONE *Academy*, sur la proposition de la professeure Élodie Razy, pour finaliser ces années d'étude en anthropologie.

1. 1. Le projet ONE *Academy*

Ce mémoire prend corps dans le cadre d'un projet de recherche officiel subsidié par l'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE) suite à un appel. En Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), l'ONE¹ est, depuis sa création en 1919, l'organisme public de référence relatif aux politiques de l'enfance, ayant entre autres pour fonctions de promouvoir le soutien à la parentalité, à la santé et à l'éducation, et l'accompagnement des enfants en relation avec et hors de leur milieu familial, de la période périnatale jusqu'à l'âge scolaire (Goffin, 2020). En 2017, l'ONE a créé ONE *Academy*², avec les six universités

¹ Pour plus d'informations concernant l'ONE, voir le site officiel : <https://www.one.be/public/cest-quoi-one/pageone/>.

² Concernant One *Academy*, voir le lien suivant : <https://www.one.be/professionnel/recherches/one-academy/>.

francophones de la FW-B, de manière à établir un partenariat inédit qui organise des recherches ancrées dans les réalités de terrain et utiles aux futures décisions, formations et pratiques effectives des professionnel·les de la petite enfance, tout en renforçant les liens entre de tel·les acteur·rices. Ainsi, à partir d'une démarche interdisciplinaire et de co-construction, l'objectif ultime est d'œuvrer à l'élaboration progressive d'une communauté apprenante autour des questions liées à l'enfance en Fédération Wallonie-Bruxelles, tout en valorisant les travaux menés dans ce domaine de recherche spécifique.

Plus précisément, c'est dans le sillage du projet lancé par ONE *Academy* en 2022 « La petite enfance au défi du genre en contexte interculturel »³ que ce mémoire s'inscrit. Cette recherche, qui s'est étalée sur deux ans, jusqu'en 2024, s'intéresse aux manières dont les questions de genre se posent et se vivent dans des contextes interculturels variés au sein des services de la petite enfance, tels que les crèches, les lieux de rencontre enfants-parents et les consultations pour enfants. Dirigée par Florence Pirard et Élodie Razy, et portée par une équipe interdisciplinaire réunissant des spécialistes en sciences de l'éducation, en anthropologie, en sociologie et en santé publique, cette étude poursuit trois objectifs principaux : tout d'abord, explorer les représentations du genre qui émergent dans les interactions interculturelles ; ensuite, analyser les pratiques professionnelles, enfantines et parentales en intégrant les dimensions de genre et d'interculturel, au sens large du terme ; et enfin, concevoir un outil réflexif d'appui destiné aux formateur·rices des professionnel·les de la petite enfance⁴. Finalement, la recherche a conduit au développement de onze recommandations visant à renforcer la sensibilisation, la formation et l'intégration des aspects interculturels et de genre dans les politiques et pratiques de la petite enfance.

L'approche adoptée et visée par le projet est situationnelle : elle s'appuie sur l'analyse de situations concrètes vécues par des professionnel·les, des parents et des enfants, afin de rendre compte de la complexité et de la diversité des réalités sociales et culturelles observées. En outre, comme cité ci-dessus, l'un des aboutissements majeurs de la recherche est la création d'un outil réflexif composé de vingt et un « livrets situationnels » rédigés par les chercheur·euses et co-construits avec les acteur·rices de terrain. Chaque livret présente un cas concret, des pistes d'analyse et des suggestions d'animation pour nourrir la réflexion, sensibiliser à de tels enjeux et favoriser le dialogue interdisciplinaire. C'est ainsi que j'ai eu l'opportunité de co-rédiger un livret avec la professeure Élodie Razy, nommé « l'entre-enfants »⁵.

³ Au sujet de ce projet, voir le rapport final : Pirard, F., & Razy, É. (2024). *La petite enfance au défi du genre en contexte interculturel : Rapport de recherche*. Office de la Naissance et de l'Enfance/ONE Academy. <https://hdl.handle.net/2268/329856>.

⁴ Pour consulter l'outil : Pirard, F., & Razy, E. (2025). *La petite enfance au défi du genre en contexte interculturel : outil à l'usage des formateur·rice·s et accompagnateur·rice·s*. Bruxelles, Belgium: Office de la Naissance et de l'Enfance/ONE Academy. <https://hdl.handle.net/2268/329857>. Voir également la synthèse du projet disponible au lien suivant : <https://www.one.be/professionnel/recherches/one-academy/axes-de-recherche/axe-de-recherche-sur-le-genre/>.

⁵ Voir la source suivante : Dragozis, F., & Razy, E. (2024). *L'entre-enfants*. Livret 5. In F. Pirard & E. Razy (éds.), *La petite enfance au défi du genre en contexte interculturel : outil à l'usage des formateur·rice·s et accompagnateur·rice·s* (pp. 1-40). Office de la Naissance et de l'Enfance/ONE Academy.

1. 2. Les effets bénéfiques d'un processus de recherche « atypique »

Le fait que ce mémoire s'inscrive dans une recherche collaborative apparaît comme une situation assez atypique pour un·e étudiant·e suivant un cursus classique à l'Université. La norme veut en effet que le travail de fin d'études – en anthropologie à l'ULiège, du moins – soit un processus de recherche personnel et individuel. En conséquence, il semble important de revenir sur la place originale et singulière qui m'a été concédée ainsi que sur les opportunités qui en ont découlé, ayant donné naissance au présent écrit.

À ce titre, j'envisage également ce mémoire comme l'occasion de créer un espace de discussion autour des conditions de possibilité de participation étudiante à une telle recherche, qui sont, selon moi, trop peu explorées. Les bénéfices sont pourtant multiples et divers et méritent ici une attention particulière, même s'ils ne peuvent être considérés de manière exhaustive. Premièrement, une opportunité scientifique s'ouvre à l'étudiant·e concerné·e puisqu'elle ou il peut prendre part au monde de la recherche et ainsi esquisser une première forme de continuité entre la fin de son parcours d'études supérieures et, potentiellement, le début de son engagement académique, dans le cas où elle ou il manifeste le souhait d'entamer une recherche doctorale.

Deuxièmement, en dehors des apports proprement étudiants, le projet a permis le développement d'un réseau large et riche, créé entre les acteur·rices du terrain, les institutions publiques et décisionnelles en matière de politiques de l'enfance (ONE), et enfin le corps académique et scientifique – dans ce cas-ci interdisciplinaire (ULiège, HE Vinci et HELMo, plus précisément les champs des sciences de l'éducation, de l'anthropologie, de la sociologie, de l'ingénierie sociale et de la santé publique). La naissance de ce réseau de relations vaste et hétérogène – induit par le caractère volontairement interdisciplinaire de la recherche –, a ainsi décloisonné des domaines et des savoirs habituellement compartimentés, et donc se rencontrant peu. D'une certaine manière, si l'on s'accorde sur une définition large de la culture, affranchie d'un modèle culturaliste, essentialiste et figé (Cuche, 2010), il est dès lors envisageable de considérer que la rencontre interculturelle s'est déjà développée à ce premier niveau d'apprentissage, de partage et de co-construction de connaissances. Au-delà des multiples relations construites, une telle juxtaposition d'intérêts scientifiques, professionnels et politiques invite à repenser le rôle du savoir académique dans une perspective pratique et appliquée, en tant que terrain d'idées complexes, d'actions concrètes et de réflexions collectives directement au service de la société (Morin, 2014).

Enfin, un des derniers apports non négligeables réside dans le développement de compétences professionnelles et de connaissances intellectuelles rendu possible grâce à la participation au projet ONE *Academy*. En ayant rencontré ce réseau varié de personnes durant des temps aussi bien formels – comme des réunions de comité ou des groupes d'analyse – qu'informels – tels que des dîners, des discussions ou des rencontres fortuites –, les savoirs acquis se sont ainsi multipliés. L'élément le plus symptomatique et le moment le plus marquant de ces multiples apprentissages est à mon sens le voyage d'étude organisé dans le cadre de la recherche en partenariat avec le Centre Régional de Formation des Professionnels de

l'Enfance (CRFPE), qui s'est déroulé à Lille pendant trois jours, durant le mois de juin 2024. Le but visé était de permettre le développement d'une communauté apprenante dans le domaine de la petite enfance en Fédération Wallonie-Bruxelles. Aux côtés des chercheur·euses, certain·es acteur·rices de terrain collaborant au projet ont ainsi eu l'occasion de participer à ce voyage de formation, dans le but de partager des connaissances, de découvrir des pratiques inédites et d'évoluer dans leur travail réflexif (Pirard al., 2021). L'expérience personnelle de ce voyage d'étude, riche humainement comme intellectuellement, a nourri la réalisation de ce mémoire, tout en ouvrant un espace d'apprentissage dynamique, situé au-delà des frontières académiques classiques et traditionnelles (*ibid.*). Elle témoigne de la manière dont ce projet collectif m'a permis non seulement d'élargir ma compréhension théorique du domaine, mais aussi de tisser des liens professionnels à l'échelle internationale, confirmant la portée particulièrement fructueuse de ce parcours de recherche collaboratif.

1. 3. De la recherche collaborative à la problématique personnelle

D'une certaine manière, le fait que le travail de mémoire s'insère dans ce projet de recherche de l'ONE nécessite une attention plus générale à des dimensions qui ne concernent pas uniquement ou exclusivement le genre et/ou l'interculturalité. En effet, la recherche anthropologique liée au mémoire impose une attention plus large au terrain, dans une perspective globale et complexe, qui implique *de facto* une immersion totale et de longue durée au sein du milieu donné. En retour, un tel degré d'implication, d'investissement et d'engagement permet une connaissance fine de l'institution étudiée, des multiples dynamiques à l'œuvre, ainsi qu'une compréhension approfondie des relations y ayant lieu. À titre personnel, il a de ce fait été tout aussi laborieux que nécessaire de trouver un juste milieu entre, d'une part, les impératifs de la recherche d'ONE Academy, dirigée sur des aspects précis et comportant des attentes préétablies, et, d'autre part, les injonctions du présent mémoire, impliquant une vision holiste du terrain, sous-tendue par l'approche anthropologique elle-même.

En outre, l'entremêlement de ces préoccupations différentes ne pose pas uniquement question au moment de l'ethnographie en tant que telle ; elle déborde également sur la manière dont l'écrit final est abordé. Dans ce mémoire, il a donc été question de céder une place aux enjeux et aux dimensions liés à la recherche collaborative, tout en suivant mes propres curiosités professionnelles et scientifiques, puisque ce travail demeure avant tout l'exploration d'un terrain dont les questions qui en ont émergé dépassent la problématique du projet et se traduisent dans une interprétation analytique personnelle. L'ensemble de ces curiosités ont par ailleurs inéluctablement déterminé mes orientations méthodologiques, nourri le choix de ma problématique ainsi que l'angle d'approche du sujet de recherche. À ce propos, mon intérêt pour la petite enfance et l'enfance dépasse largement le cadre de ce projet et prend d'ailleurs racine dans d'autres dimensions de ma vie qui concernent tout autant le « Moi social » et « intime » que le « Moi cognitif » (Godelier, 2007). Le fait d'avoir travaillé à de multiples reprises avec des enfants dans divers milieux éducatifs et associatifs, mêlé au fait d'avoir suivi des cours d'anthropologie de l'enfance et d'avoir rédigé plusieurs travaux sur le sujet, a été décisif dans le choix établi de prendre part à ce projet, à la fois en y scellant mon engagement et en renforçant davantage mon

intérêt pour la recherche anthropologique dans le champ de la (petite) enfance. Fondamentalement, c'est ce long processus de réflexions et d'actions qui a concrétisé la réalisation d'un travail de terrain ethnographique au cœur de deux crèches collectives.

2. La petite enfance en institution : au sujet de la crèche publique

Cette seconde partie de contextualisation dresse la genèse des crèches collectives de façon à apporter un cadre historique nécessaire à la compréhension de ces structures sociales. L'objectif est de révéler leurs intérêts, leurs valeurs et leurs caractéristiques au fil de l'histoire, pour saisir la façon dont elles se sont développées actuellement. Dans la mesure où les institutions sont historiquement construites et socialement traversées par une immense diversité de normes formelles et informelles (Douglas, 2004), il s'agit ici de s'intéresser à la manière dont les enfants façonnent et sont façonnés par des institutions d'accueil qui les prennent en charge afin d'en comprendre leurs dimensions sociales, culturelles et politiques (Suremain et al., 2016).

En outre, dans ce cas particulier, retracer l'histoire de la crèche, c'est aussi mettre en lumière un phénomène social essentiel au sujet duquel le manque d'études en sciences humaines et sociales est considérable (Bouve, 2003).

2. 1. L'histoire foisonnante et complexe des crèches collectives

Dans le milieu francophone, Catherine Bouve (2003) s'est efforcée de reconstruire une histoire des crèches collectives de façon à contribuer à une sociologie de la petite enfance, scientifiquement occultée. Elle revient aux origines de ces institutions en rappelant qu'elles sont passées d'un souci charitable et religieux à partir du XIX^e siècle à un rôle essentiellement médical et sanitaire le siècle suivant, afin d'aboutir, plus récemment, à une fonction d'éveil culturel, de prise en charge psycho-sociale et d'épanouissement du jeune enfant (p. 8).

À leur origine, ces structures reposaient principalement sur deux caractéristiques majeures. La première tient au fait qu'il s'agit de formes institutionnalisées de garde et d'éducation, conçues pour accueillir collectivement des enfants en journée hors du cadre familial et de la traditionnelle garde nourricière. Deuxièmement, ces institutions se définissaient historiquement par la nature du public auquel elles s'adressaient : elles visaient avant tout les familles issues de milieux pauvres et populaires, souvent en grande précarité, qualifiées à l'époque de « nécessiteuses » ou « indigentes » (*ibid.*, p. 7).

La première crèche française voit le jour à Paris, en novembre 1844, sous l'impulsion de Firmin Marbeau, adjoint au maire du I^{er} arrondissement (*ibid.*). Concernant la Belgique, la toute première crèche est inaugurée l'année suivante, le 25 décembre 1845, à Bruxelles (Goffin, 2020). Entre 1845 et 1909, une cinquantaine de crèches belges sont créées, au sein desquelles plus de 3500 enfants sont accueillis (*ibid.*). Étymologiquement, le terme « crèche » s'est ainsi institutionnalisé en référence à la Charité chrétienne et au Christ, en rappelant la fonction première de cette institution qui s'inscrit dans le courant du catholicisme social, de nature religieuse et philanthropique (Bouve, 2003).

Par la suite, une rigide médicalisation de l'institution sociale est apparue. Le modèle hygiéniste,

impulsé par le souci d'une mortalité infantile grandissante, a pris place en imposant un mode de fonctionnement austère et sévère, de façon à prévenir du « danger permanent de contagions multiples et variées » (Bouve, 2003, p. 51). C'est dans ce contexte de prévention sanitaire, de contrôle social et de moralisation des classes populaires que la crèche est devenue un lieu froid et fermé, dans une logique inspirée plus largement du modèle hospitalier (*ibid.*). À cette époque, la mission est purement sanitaire et médicale : les crèches sont interdites aux parents, qui en sont tenus à l'écart, de façon à ne pas perturber une organisation des soins conçue pour être très contrôlée, standardisée et fondée sur des principes médico-scientifiques (*ibid.*). L'objectif de l'institution est alors de normaliser les pratiques, de maîtriser l'environnement et de réduire toute variabilité extérieure, plutôt que de développer un rôle explicitement pédagogique (Mozère, 1992).

Progressivement, à partir des années 1960, les psychologues se sont emparés des crèches et des problématiques psychosociales de l'enfant liées à son bien-être et à son éveil, et ont ainsi commencé à questionner ce modèle de garde calqué sur le cadre hospitalier, en laissant place à l'innovation pédagogique. Liane Mozère, sociologue féministe et figure majeure dans les transformations des crèches qui ont suivi « mai 68 », définit cette période cruciale comme le « Printemps des crèches » (1992), qui fut décisive dans l'avenir de celles-ci, et ce jusqu'aujourd'hui. En effet, il ne fait pas de doute que la « révolution culturelle qui bouleverse les mentalités à la fin des années 1960 touche également l'accueil de l'enfance » (Goffin, 2020, p. 90). Plus largement, les mouvements qui traversent les crèches collectives n'échappent de toute évidence pas au contexte global de la société dans laquelle elles s'inscrivent (Bouve, 2003).

À partir de 1970, le passage d'un dispositif destiné aux familles précaires à un service universel d'accueil s'officialise, alors ouvert à tous les enfants (Goffin, 2020). Ces notions de « service universel » et d'« accueil » deviennent par ailleurs majeures (*ibid.*, p. 90). En Belgique, elles ont notamment été inscrites comme telles dans le cadre de la Charte Petite Enfance en 1991, ainsi que dans le Plan officiel pour une politique coordonnée de l'Enfance, en 1994 (ONE, 2019a). Les crèches deviennent progressivement reconnues comme de véritables services éducatifs, s'appuyant sur un personnel diplômé et sur des projets pédagogiques construits, dans une dynamique de professionnalisation grandissante (Vandenbroeck et al., 2009). Parallèlement, une diversification des modèles institutionnels se développe, et les crèches deviennent alors pluriformes : de nouvelles orientations politiques et pédagogiques émergent, accompagnées d'acteur·rices inédit·es contribuant à redéfinir leurs missions (*ibid.*).

2. 2. D'hier à aujourd'hui : controverses et enjeux contemporains

De nos jours, les crèches collectives s'inscrivent dans un horizon institutionnel marqué par de profondes transformations sociales, politiques et économiques. Une première controverse traverse actuellement les milieux d'accueil de la petite enfance, à savoir : à quel public les crèches sont-elles réellement destinées ? Historiquement pensées pour les familles « nécessiteuses » comme instrument de protection sanitaire et sociale, elles se sont progressivement ouvertes à l'ensemble de la population au

nom d'un principe d'universalisation (ONE, 2019a) (*cf.* 2.1). Pourtant, cette mission fait aujourd'hui l'objet de vives polémiques dans un contexte caractérisé par un manque de places grandissant. Dans ce modèle « universel » supposé accueillir tous les enfants, les représentations socio-culturelles actuelles tendent à réduire la crèche à un dispositif exclusivement conçu pour répondre aux besoins des parents exerçant un emploi quotidien, dans le but de pallier leur incapacité à garder leur(s) enfant(s) en journée⁶.

En outre, des recherches récentes soulignent les inégalités croissantes d'accès aux milieux d'accueil de la petite enfance (Gautier, 2023). De nos jours, les listes d'attente s'allongent et les places demeurent insuffisantes, mais les familles les plus précarisées restent, paradoxalement, les moins présentes dans les structures collectives, comme le documente la journaliste Céline Gautier (2023). En Belgique, les disparités entre communes sont flagrantes : le taux de couverture⁷ atteint environ 100 % à La Hulpe contre 15 % à Anderlecht, reflétant des inégalités sociales et territoriales plus larges (*ibid.*). L'accueil institutionnel participe ainsi, malgré lui, à reconduire des mécanismes d'exclusion sociale (*ibid.*). Or, si théoriquement « l'accessibilité (sociale, économique, culturelle et géographique) à toutes les familles constitue un des critères d'appréciation de la qualité du secteur » (ONE, 2019a, p. 4), de nombreux discours communs continuent d'associer la crèche à un public spécifique ; celui des parents exerçant une activité professionnelle⁸, disposant par ailleurs des moyens financiers nécessaires pour y accéder.

Un autre enjeu contemporain majeur réside dans la néolibéralisation des milieux d'accueil de la petite enfance (Vandenbroeck, 2024). Le secteur connaît une croissance accrue de crèches privées, dans un contexte façonné par des logiques d'efficacité, de performance et de concurrence (*ibid.*). Cette mutation tend à reconfigurer en profondeur la mission des crèches : d'espaces d'éveil et de socialisation de l'enfant, elles deviennent progressivement des services marchands, soumis à des contraintes de rentabilité (*ibid.*). Cette marchandisation croissante fait ainsi peser des risques importants sur la qualité de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants qui sont de plus en plus documentés⁹.

⁶ De nombreux articles journalistiques traitent actuellement de cette priorisation politique relative aux crèches faite aux parents qui effectuent une activité professionnelle quotidienne : <https://www.lalibre.be/belgique/politique-belge/2024/07/13/dans-les-creches-wallonnes-ce-sera-priorite-aux-parents-qui-travaillent-nous-sommes-tout-a-fait-opposes-a-cette-facon-de-discriminer-des-enfants-MZRZHZSQIRBKVN12S227HPYSAI/>.

⁷ Le taux de couverture représente le rapport entre le nombre total de places en milieu d'accueil et le nombre estimé d'enfants domiciliés en Fédération Wallonie-Bruxelles et en âge de les fréquenter (0-2,5 ans en moyenne) (ONE, 2022, p. 26). Il concerne l'ensemble des structures d'accueil collectives (crèches, préguardiennats, Maisons Communales d'Accueil de l'Enfance, *etc.*), à domicile (accueillant·es conventionné·es, salarié·es et indépendant·es) et privées agréés, toutes exclusivement subventionnées par l'ONE (*ibid.*). Un taux de couverture de 33 % signifie, par exemple, qu'il existe 33 places pour 100 enfants de cette tranche d'âge, ce qui correspond à l'objectif fixé il y a une vingtaine d'années par l'Europe pour soutenir la participation des femmes au marché de l'emploi (Gautier, 2023).

⁸ Au sein de mes terrains de recherche, cette vision communément partagée par bon nombre de puéricultrices était souvent évoquée et revendiquée lorsqu'il était question d'accueillir de nouvelles familles.

⁹ Certain·es journalistes dénoncent aujourd'hui les dérives liées à la croissance démesurée de la privatisation des milieux de la petite enfance, et notamment les comportements abusifs, dangereux et préjudiciables de certain·es professionnel·les en leur sein, donnant lieu à des situations de maltraitance, parfois majeures, dont les enfants sont victimes. À ce sujet, voir les ouvrages suivants : Gastaldi, D., & Perisse, M. (2023). *Le Prix du berceau : Ce que la privatisation des crèches fait aux enfants*. Éditions du Seuil ; Lepetit, B., & Marnette, E. (2023). *Babyzness*. Robert Laffont.

Enfin, la diversification des modèles de crèches constitue un élément essentiel du paysage contemporain à prendre en considération dans le développement de ces institutions (*cf.* 2.1). Le secteur devient actuellement pluriforme et hétérogène, comprenant notamment des crèches municipales, associatives, familiales, commerciales, privées, alternatives, des micro-crèches ou encore des éco-crèches. Ces exemples montrent pertinemment l'ampleur des transformations actuelles ainsi que la variété des projets institutionnels, éducatifs et pédagogiques qui coexistent aujourd'hui (Vandenbroeck et al., 2009).

Si le détour par de telles considérations historiques et actuelles permet de comprendre quelques enjeux essentiels des institutions contemporaines de prise en charge de la petite enfance, il est important de noter que les milieux ethnographiés dans le cadre de ce mémoire ne reflètent pas la totalité de cette diversité pouvant se décliner en Belgique francophone. Il n'en reste pas moins que les deux crèches étudiées demeurent des modèles prégnants, et c'est ainsi que ce travail entend analyser ce type de structures en particulier, sans viser la représentativité mais bien l'exemplarité (Fainzang, 1994). Finalement, s'il co-existe une grande diversité de modèles de crèches, le présent travail entend approfondir le cas particulier des crèches collectives publiques, francophones, situées en milieu urbain¹⁰ et comprises dans la Fédération Wallonie-Bruxelles.

3. Présentation des crèches : la valeur heuristique d'une approche comparative

Après avoir retracé quelques aspects historiques et contemporains au sujet des crèches collectives, il convient de présenter les institutions au sein desquelles l'immersion a eu lieu, afin de passer du général au particulier. En effet, toujours sur base de l'engagement dans le projet de recherche ONE *Academy*, c'est au cœur non pas d'un, mais de deux terrains de recherche que l'étude ethnographique a été menée.

Ma première expérience de terrain s'est déroulée au début du mois de mars et s'est terminée en juin 2023. Elle a ainsi duré plus de quatre mois et s'est effectuée à raison de deux journées par semaine. Sur base d'une demande personnelle visant à approfondir la recherche ethnographique, deux semaines supplémentaires de retour sur le terrain se sont passées lors du mois d'août 2023, avec l'accord de la direction. De son côté, la seconde étude de terrain anthropologique s'est passée des mois de février à mai 2024, durant quatre mois, à raison de deux jours par semaine également.

Finalement, dans la mesure où j'ai mené non pas un mais deux terrains, ce mémoire comporte par conséquent, inévitablement, une dimension comparative. Ainsi, au fil de ce travail, les terrains de recherche sont mis en parallèle et les matériaux sont analysés de façon croisée, relevés à l'aune de leurs convergences et de leurs divergences, afin de permettre une montée en généralité. L'objectif est ici de recourir à la comparaison ethnographique en reconnaissant sa valeur heuristique et son caractère fécond dans la construction des savoirs anthropologiques (Godelier, 2007). Fondamentalement, cet horizon

¹⁰ Selon les impératifs de la recherche ONE *Academy*, il a été convenu que je mène mes terrains en zone urbaine, plus précisément dans des quartiers multiculturels, afin de diversifier les publics, les réalités économiques et milieux socio-culturels visés par le projet.

comparatif demeure crucial en anthropologie dans la mesure où il est l'essence même de cette science, qui exige « de comprendre pour comparer et de comparer pour comprendre » (Godelier, 2007, p. 59).

3. 1. Le P'tit Collège

La première crèche dans laquelle j'ai mené mon expérience de terrain de mars à juin 2023 se situe en Belgique, en région liégeoise. Le P'tit Collège¹¹ est une crèche publique francophone, subventionnée et agréée par l'ONE pour accueillir des enfants jusqu'à 3 ans. Née il y a quelques années, elle détient une capacité de 28 places. Elle se divise en deux sections, séparées et matérialisées par deux espaces de vie différents, qui peuvent accueillir respectivement 14 enfants. D'une part, il y a la section des « dauphins », et de l'autre, celle des « zèbres » au sein de laquelle mon immersion s'est faite. Outre les espaces intérieurs, l'institution dispose également d'une petite cour extérieure bétonnée, ne dépassant pas neuf mètres carrés, située le long du trottoir donnant sur la rue et séparée de celle-ci par des barrières de sécurité.

Concernant les membres de l'institution et leur rôle au sein de la crèche, une directrice et une sous-directrice y travaillent quotidiennement pour assurer la direction de l'établissement. En outre, six puéricultrices salariées se partagent la tâche journalière de l'accueil, de la prise en charge et du soin des enfants. Ces professionnelles sont divisées en deux groupes de trois et sont assignées à une section particulière, et ce de façon permanente. Une infirmière en santé communautaire fait également partie du personnel encadrant, effectuant des visites de façon périodique. Des techniciennes de surface et un cuisinier travaillent également pour la crèche, même si elles et il n'y sont pas présent·es physiquement durant les moments d'ouverture. Lorsque je suis arrivée sur le terrain, une stagiaire était intégrée dans l'institution afin de mener son stage en sciences de l'éducation.

Le modèle éducatif de la crèche est structuré autour d'un projet pédagogique qui accorde une attention particulière au respect du « rythme individuel », à la « sécurité affective », au « développement global de l'enfant » et à « la relation avec les familles »¹². D'après ce projet pédagogique¹³, les parents sont considérés comme des « partenaires » du projet éducatif et sont impliqués dans la vie quotidienne du milieu d'accueil, notamment lors d'échanges réguliers avec les professionnelles.

En ce qui concerne le fonctionnement de la crèche, celle-ci s'organise selon un système dit « multi-âge », appelé également « vertical ». Cela implique le fait qu'au sein de chacune des sections, les enfants se trouvent en groupes d'âge mélangés, jusqu'à 3 ans, à l'inverse d'un système « horizontal » qui les situerait par tranches d'âge respectivement fixées. Ce mode de fonctionnement résulte d'un choix pédagogique, laissé à la direction de l'institution. C'est donc Catherine, directrice officielle durant mon terrain, qui a choisi ce modèle vertical qui, selon elle, bien que minoritaire dans les crèches actuelles,

¹¹ L'ensemble des noms renvoyant aux institutions, aux sections et aux personnes concernées dans le présent travail ont été anonymisés. Les pseudonymes utilisés pour remplacer les prénoms reflètent néanmoins, dans la mesure du possible, les données sociodémographiques des acteur·rices considéré·es.

¹² Les termes, expressions et catégories *emic* apparaissent systématiquement entre guillemets dans ce mémoire.

¹³ Par souci d'anonymat, les sources écrites des projets pédagogiques des deux crèches ne sont pas reprises dans les références bibliographiques.

est « *plus respectueux des stades de développement* » [03/23]. D'après le projet pédagogique, cette structure en multi-âge permet notamment de favoriser le contact, la relation et la communication inter-âge en permettant aux « plus petits d'imiter ou de s'identifier aux plus grands »¹⁴.

Le P'tit Collège est ouvert du lundi au vendredi, de 7 heures du matin jusqu'à 18 heures. Les moments d'« accueil » sont prévus de l'ouverture à 9h30, et les « retours » doivent se faire entre 15h30 et 18 heures. En outre, des « réunions d'équipe » qui rassemblent la directrice, la sous-directrice et l'ensemble des puéricultrices sont prévues un jeudi sur deux sur le temps de midi. Ces moments institués prennent la forme de discussions autour de l'organisation, la gestion et la politique de l'institution, mais ils sont aussi des temps de formation prévus par la direction pour les professionnelles de section.

Enfin, concernant l'environnement social et géographique de la crèche, il importe de préciser qu'elle s'inscrit dans un milieu urbain caractérisé par une forte mixité sociale et culturelle. Située à proximité immédiate d'axes routiers, de transports en commun et de plusieurs pôles éducatifs, la crèche accueille des familles provenant de différents quartiers de la ville, aux réalités socio-économiques assez divergentes. Certains parents travaillent dans les administrations et services environnants, tandis que d'autres se trouvent dans des situations professionnelles plus précarisées. Malgré un environnement urbain dynamique et une mixité sociale apparente, ces formes de précarisation économique demeurent néanmoins importantes dans le quartier.

3. 2. L'Île des Petits

L'Île des Petits est une crèche située quant à elle à Bruxelles. C'est une structure publique, subventionnée et agréée par l'ONE, accueillant des enfants jusqu'à 3 ans et demi. Il s'agit d'une « éco-crèche »¹⁵ communale encadrée par le Service Petite Enfance de la Ville de Bruxelles, fonctionnant en régime linguistique exclusivement francophone.

Constituée il y a plus de 30 ans, cette vaste structure détient une capacité d'accueil officielle de 64 enfants. Elle se divise en quatre grandes sections, dont deux dites des « bébés » – celles des « écureuils » et des « renardeaux » – situées au premier étage, et deux des « grands » – à savoir les « renards » où j'ai par ailleurs mené mon terrain, et les « aigles » – occupant le rez-de-chaussée. Au-delà de ces quatre sections distinctes se trouvent une haute et large pièce centrale sous verrière – appelée « préau » sur le terrain bien que située à l'intérieur – destiné aux temps communs et aux activités psychomotrices. La

¹⁴ Au sujet des organisations verticales et horizontales, voir l'explication suivante de l'ONE : Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE). (2021). *Choisir une organisation verticale, horizontale... un travail d'équilibriste !* (Flash Accueil, 41). Fédération Wallonie-Bruxelles.

¹⁵ L'appellation « éco-crèche » (2022) est depuis fin 2022 étendue à l'ensemble des crèches collectives encadrées par la Ville de Bruxelles. Cette démarche a émergé à l'initiative politique d'Arnaud Pinxteren, membre du parti *Ecolo* et Échevin de la Petite Enfance depuis 2018, soucieux d'intégrer des pratiques écologiques et durables dans les structures d'accueil de la petite enfance. Elle vise à diminuer l'impact écologique en offrant un environnement sain à l'enfant (alimentation biologique et locale, mobiliers et jouets écologiques, réduction des déchets, langes lavables, etc.). Selon les propos de la directrice relayés lors d'un entretien informel, cette approche éco-responsable – inscrite officiellement dans le projet pédagogique de l'Île des Petits depuis 2022 – est avant tout « *une volonté politique qui est descendue* » qui ne reflète pas réellement « *la priorité des gens et du public dans l'immédiat* », à savoir celle évoquée « *d'obtenir, coûte que coûte, une place en crèche* » [02/24].

crèche comporte également une grande cour extérieure dotée d'un immense bac à sable, située à l'intérieur de l'enceinte du bâtiment.

Au sein de cette institution, une seule responsable, formée et diplômée à l'origine en tant qu'infirmière, occupe le poste de direction de la crèche. On y retrouve également une assistante sociale, une infirmière PMS présente plusieurs fois par semaine, une psychologue intervenant toutes les deux semaines, et plus de seize puéricultrices salariées prenant soin des enfants – au nombre de quatre au quotidien dans leur section respective –, chacune assignée à une section en particulier. En outre, à la différence du P'tit Collège et au vu de la taille de l'institution, quatre « dames de service » sont présentes tout au long de la journée pour assurer l'entretien de la crèche, la cuisine, la vaisselle et les lessives communes, avec une dame de service de référence par section, travaillant à temps plein.

La crèche fonde son projet pédagogique sur la base d'un « accueil bienveillant et individualisé », favorisant « l'autonomie, la confiance en soi et l'épanouissement global de chaque enfant », et ce dans « le respect de son rythme et de ses besoins ». Elle stipule également garantir « l'égalité d'accès et l'inclusion », en valorisant « la diversité sociale et culturelle » et en accompagnant « les besoins spécifiques en partenariat avec les familles ».

À l'inverse du fonctionnement du P'tit Collège, l'Île des Petits s'organise selon un système « horizontal » où les enfants sont rassemblés dans des groupes d'une même tranche d'âge. Concrètement, les deux sections des « bébés » comprennent des enfants jusqu'à 18 mois et celles des « grands » regroupent celles et ceux de 1 an et demi à 3 ans et demi. Les sections des « bébés » peuvent accueillir jusqu'à 16 bébés tandis que celles des « grands » atteignent officiellement 22 enfants.

L'Île des Petits ouvre du lundi au vendredi, de 7 heures du matin jusqu'à 18 heures. Les moments « d'accueil » sont prévus de 7 heures à 10 heures, et les « retours » se font théoriquement entre 15h30 et 18 heures. Pour les groupes des « grands », ces moments se déroulent sous le « préau » et réunissent les deux sections. Par ailleurs, des réunions hebdomadaires, appelées « réunions de section », se tiennent chaque mardi à midi sous le « préau », réunissant la directrice, une puéricultrice représentante de chaque section et la psychologue – lorsqu'elle est disponible –, afin de discuter des aspects pratiques, relationnels et organisationnels de la vie de l'institution.

Enfin, l'institution s'inscrit dans un environnement urbain marqué par une mixité sociale et culturelle importante. Située à proximité de services divers, d'écoles et de commerces, la crèche accueille des enfants issues de familles aux profils socio-économiques variés, mais globalement moins élevés que dans d'autres zones urbaines de la ville. Cette diversité se reflète au sein de la crèche, où sont notamment accueilli·es des enfants issues de familles disposant de revenus sécurisés, et d'autres provenant de contextes plus vulnérables, souvent accompagnées par des services sociaux locaux. Face à ces inégalités, la direction et les professionnelles doivent adapter leur accompagnement en fonction des réalités sociales et économiques respectives de chaque famille.

II. Perspectives éthiques et méthodologiques : autour des acteur·rices de terrain

Ce mémoire est le résultat d'un double travail de terrain qui s'est donc étalé sur deux années, et qui repose sur la méthodologie de l'observation participante. La démarche de terrain ethnographique a été le processus de production de savoirs anthropologiques. Dans l'idée de développer une approche méthodologique adaptée à la juste appréhension du sujet de recherche tel qu'il a été construit à partir du terrain (Fainzang, 1994), je me suis ainsi totalement immergée au sein des deux crèches présentées. La posture méthodologique embrassée se caractérise alors par une enquête ethnographique immersive et centrée sur les habitudes quotidiennes et la vie ordinaire des personnes, adultes et enfants, rencontrées au cœur de leur collectivité.

Explorer un terrain anthropologique au cœur de crèches collectives exige l'adoption d'une position assez malléable au vu de la diversité des acteur·rices de terrain en leur sein. Dans ce cas de figure, c'est la capacité de l'ethnographe à développer son empathie et ses facultés d'adaptation qui permet la compréhension d'identités plurielles et hétérogènes, lui imposant alors de faire preuve de « plasticité du soi » (Berliner, 2022). Il convient dans cette partie de revenir sur la nature des relations intersubjectives entretenues avec les membres de la collectivité, qui ont rendu possible la récolte et la co-production des matériaux de terrain.

Dans ce contexte précis, les relations ethnographiques nourries au sein des deux crèches sont analysées selon le type d'acteur·rices de terrain rencontré. En effet, une division basée sur les statuts dans la crèche a été effectuée selon trois types de relations : celles entretenues avec la direction ; ensuite, avec les professionnelles ; et finalement, avec les enfants de l'institution. Un tel découpage opératoire se révèle pertinent dans la mesure où les méthodes employées et la posture méthodologique déployée varient selon la catégorie d'acteur·rices considérée.

Enfin, dans la mesure où la problématique traite directement des femmes et des enfants au cœur de l'institution, leur conférer une place au préalable dans ces considérations méthodologiques semble définitivement être une opération éthique indispensable.

4. 1. De l'invitation à l'immersion : négociations avec la direction

Sur les deux terrains de recherche, la première rencontre a eu lieu avec la direction. Suivant une joyeuse réception du projet ONE *Academy* au travers duquel je me suis présentée, une première réunion a permis de poser les fondements et les règles de ma future immersion. C'est dans ce cadre que la signature d'un contrat formel a matérialisé le début de la recherche, sur la base duquel a inévitablement découlé un « contrat moral latent » (Olivier de Sardan, 2008, p. 28) envers la direction, mais également envers l'ensemble des membres de l'institution.

Au sein des deux crèches ethnographiées, les directrices ont dès le départ été soucieuses de veiller à ce que je sois bien intégrée. C'est ainsi qu'elles m'ont fait visiter les lieux et qu'elles m'ont présentée aux professionnelles de manière à m'accompagner dans mes premiers pas en section, et ce, dans le but de faciliter mon insertion. Certaines obligations formellement exprimées m'ont par la suite été imposées,

telles que celle de rester dans la même section dans chacune des crèches, de manière à « *respecter les figures d'attachement des enfants* » [Catherine, le P'tit Collège, 02/23], ou encore l'interdiction de procéder aux changes, dans la mesure où ce soin est considéré comme « *intime et particulier* » [ibid.] ; il est de ce fait réservé aux professionnelles compétentes en la matière, et avec lesquelles l'enfant entretient une relation singulière. Mis à part ces restrictions, il m'était possible de réaliser d'autres soins et certaines tâches quotidiennes, comme accompagner les enfants dans le jeu, donner un repas, surveiller une sieste, prendre part à l'« accueil » et au « retour » avec une puéricultrice ou encore participer aux réunions de section, avec le droit de donner mon avis quant aux décisions organisationnelles et institutionnelles prises lors de celles-ci.

Au-delà de ces réunions collectives de type logistique, administratif et professionnel, la relation ethnographique entretenue avec les deux directrices a par la suite été alimentée par une série d'entretiens informels, relativement périodiques et prévus en amont. Ces échanges prenaient la forme de *feedbacks* réguliers dont l'intention poursuivait un double objectif : premièrement, c'était une manière de revenir sur mon ressenti, ma place et mon vécu en section ; deuxièmement, cela représentait un moyen de répondre aux interrogations personnelles qui se posaient au fur et à mesure de la recherche de terrain. Ces moments de témoignages quant à mon expérience ethnographique adressée aux directrices se transformaient ainsi souvent en de longues discussions, alors situées à la jonction de préoccupations logistiques et institutionnelles, mais aussi scientifiques et professionnelles. Finalement, de tels échanges comportaient un caractère heuristique dans la mesure où ce processus d'itération a permis d'approfondir ma compréhension du terrain en question (Olivier de Sardan, 2008).

4. 2. Nécessité du *care* : accompagner les professionnelles de la petite enfance

En ce qui concerne à présent la vie en section – qui a été le cœur du terrain ethnographique –, la période d'intégration a été relativement courte en ce que les puéricultrices se sont très vite adaptées à mon arrivée, ma présence et ma place au sein de la crèche. Dans la mesure où les directrices des deux crèches leur avaient formellement expliqué à quelles fins je venais dans l'institution, j'ai rapidement été impliquée dans le quotidien de la crèche auprès des professionnelles aux côtés desquelles j'ai passé la majeure partie de mon terrain. Progressivement, les relations entretenues avec les puéricultrices se sont approfondies à mesure de ma participation dans la section. Ma légitimité sur le terrain se situait ainsi à leurs yeux au carrefour de plusieurs positions complémentaires : tantôt, j'étais une aide d'appoint lors des moments où les tâches se multipliaient ; tantôt, j'étais une observatrice participante présente pour une recherche académique et dans laquelle j'étais engagée dans la mesure où je restais majoritairement auprès des enfants ; et tantôt, j'étais une simple interlocutrice avec laquelle il était agréable de partager ses propres expériences personnelles et professionnelles (Ulmann, 2013).

Au fil de mes venues sur le terrain, dans la mesure où l'ensemble des professionnelles était des femmes, je me suis progressivement transformée en ce que Berliner (2013) appelle une « femme-caméléon » de sorte à « continuellement peaufiner son entreprise d'intégration et de se faire oublier petit à petit par ses interlocuteurs » (p. 161), et dans ce cas-ci, ses interlocutrices. À cet égard, le partage

d'une même identité de genre avec les puéricultrices a sans doute produit des effets significatifs sur la conduite de mon ethnographie. S'il demeure impossible d'en mesurer précisément la portée, il semble vraisemblable que cette proximité ait facilité le lien noué avec les professionnelles, et ait participé à la création d'une relation de confiance, voire d'attachement mutuel. Certaines interactions ordinaires en témoignent, telles que des confidences personnelles qui m'étaient quotidiennement adressées, ou encore des gestes d'attention particuliers – notamment des cadeaux offerts à la fin de mon terrain.

En outre, je n'ai pas seulement accompagné les puéricultrices de section. Au fur et à mesure de l'enquête, il m'a aussi semblé pertinent de mener une observation participante auprès des « dames de service » de l'Île des Petits, en me rendant à l'évidence qu'elles font pleinement partie de l'institution étudiée, et sont d'ailleurs indispensables à la crèche qui ne pourrait tout simplement pas fonctionner sans elles. Après en avoir discuté avec la directrice et en ayant obtenu son accord, plusieurs jours d'observation participante avec les « dames de service » m'ont ainsi permis d'éclairer le vrai visage du travail domestique qui demeure structurellement invisibilisé au sein des institutions sociales et collectives (Vergès, 2019).

Il faut également noter que ma présence était assez valorisée par les professionnelles, et ensuite par les « dames de service », dans la mesure où mon accompagnement quotidien a été perçu comme une marque de reconnaissance par rapport à leur métier et leur travail fourni au quotidien, globalement invisibilisés (Ulmann, 2013). Mon intérêt marqué pour leurs habitudes professionnelles a été ainsi lu comme une « valorisation importante de leur établissement et de leurs pratiques pédagogiques » (Lignier, 2008, p. 24).

Finalement, le voyage d'étude passé à Lille dans le cadre du projet ONE *Academy* (cf. 1.2) a largement intensifié les relations ethnographiques entretenues avec les professionnelles qui y ont participé. À la suite de cette expérience partagée, elles m'ont témoigné leur profonde reconnaissance dans la mesure où ce voyage de formation leur a permis d'élargir leurs horizons professionnels et d'évoluer dans leurs pratiques réflexives (Pirard et al., 2021), ce qui a encore davantage nourri notre relation de proximité et de confiance.

4. 3. Une recherche ethnographique « à hauteur d'enfant »

Concernant à présent l'ethnographie auprès des enfants de la crèche, la tâche s'est au départ avérée plus complexe sur le terrain d'un point de vue méthodologique et éthique. Ainsi, avant de revenir sur mon expérience particulière, il convient de poser quelques bases théoriques et conceptuelles concernant la recherche anthropologique en (petite) enfance.

De manière générale, les directions, savoirs et concepts méthodologiques manquent dans la tradition anthropologique francophone pour entreprendre une ethnographie avec les enfants, qui nécessite de s'engager pleinement avec ces derniers en participant à leur quotidien (Danic et al., 2006 ; Lignier, 2008). En ce qui concerne les bébés, le constat est encore plus aigu : c'est quasiment un vide théorique, conceptuel et méthodologique qui encadre la recherche de terrain en petite enfance (Friedl, 2002 ; Gottlieb, 2000 ; Razy, 2007). Cette dernière nécessite en effet un intérêt pour des modes de

communication qui diffèrent de ceux des adultes, renvoyant généralement aux discours, à la parole et aux écrits – nettement plus valorisés dans la conception locale et dominante de l’imaginaire ethnographique (*ibid.*). Pourtant, il est bel et bien possible de mener une enquête anthropologique dans le domaine de la petite enfance, et de nombreux·ses auteur·rices contemporain·es s’échinent d’ailleurs à baliser les contours si nécessaires d’outils méthodologiques inédits.

Marion Cuerq (2023), chercheuse titulaire d’un double master en droits des enfants et en *Childhood Studies* à l’Université de Stockholm, s’est souciée dans un récent ouvrage de mettre en lumière la prévalence des violences éducatives ordinaires en France en les comparant avec le système suédois qui, de son côté, laisse place à un mode éducatif horizontal et bienveillant, convoquant en effet un tout autre modèle d’enfance (Bonnet et al., 2012). Dans ce livre, elle suggère un déplacement de regard grâce à l’utilisation des deux concepts, complémentaires mais non tout à fait identiques, d’« enfant-auteur » – *barns perspektiv* – et de « hauteur d’enfant » – *barnperspektiv*¹⁶ – qui permettent d’appréhender les jeunes enfants à juste titre et de plein droit dans les enjeux qui les concernent. La notion d’« enfant-auteur »¹⁷ réfère à une juste considération du statut de l’enfant, à une inclinaison à reconnaître ce dernier comme étant le plus à même de s’exprimer sur sa propre condition, de construire son histoire et d’agir en son propre nom. Il s’agit en conséquence de prendre les actes, pratiques et cultures de l’univers enfantin tels des enjeux sérieux et dignes d’intérêt. De son côté, le concept de « hauteur d’enfant » – déjà bien ancré dans les sciences sociales – renvoie davantage à la posture éthique et méthodologique qu’une personne plus âgée doit s’efforcer d’adopter ; celle d’envisager les réalités vécues par les enfants, non pas à partir d’une perspective adulte-centrée, mais bien depuis leur propre regard, perception et point de vue situé (*ibid.*). Aux yeux de l’ethnographe, cette démarche ne représente pas une abstraction au sens figuré, mais bien une réelle entreprise pratique et physique, dans laquelle elle ou il doit s’engager de manière à respecter concrètement cette indispensable « symétrie éthique » (Christensen & Prout, 2002), à la fois conceptuelle et corporelle (Lærke, 1998). Cette posture nécessite beaucoup de curiosité intellectuelle et de prise de recul personnelle afin de se rendre compte de tout ce que l’on a à apprendre depuis le regard à hauteur d’enfant (Hirschfeld, 2002). C’est sous cette condition qu’il est alors possible pour l’ethnographe d’entrer dans l’expérience subjective des enfants (Collomb, 2019 ; Luciani, 2023 ; Razy, 2014, 2019, 2023).

Loin de se prétendre neutre, objective et surplombante, l’ethnographie avec les enfants nécessite ainsi de prendre conscience et de réduire au maximum les rapports asymétriques de pouvoir et d’autorité qui existent socio-culturellement entre enfants et acteur·rices plus âgé·es, afin d’atteindre au plus près

¹⁶ Il s’agit des deux termes *etic* suédois.

¹⁷ Le qualificatif « auteur·rice » est à mon sens assez intéressant ici dans la mesure où il représente une proposition conceptuelle alternative qui rompt avec une définition dichotomique de la personne étudiée en sciences sociales, basculant de manière historique et générale entre l’agent·e – considéré·e comme totalement agi·e par des structures qui la/le dépassent sans trop de considération pour son *agency* – et l’acteur·rice – perçu·e comme un être purement rationnel, stratégique et responsable, indépendamment des effets non négligeables du contexte historique et socio-culturel exercés sur elle·lui (Vinel & Zaltron, 2020).

leur point de vue et « ne pas restaurer brutalement l'ordre physique et symbolique séparant les adultes des enfants » (Lignier, 2008, p. 27). Pour ce faire, il s'agit ainsi de « déstabiliser au maximum sa position d'autorité adulte et de s'engager directement avec les enfants, et non à travers la perspective des adultes sur ces mêmes enfants » (Lærke, 1998, p. 3). Le développement d'un important travail réflexif s'avère alors indispensable, de manière à éclairer les conditions sociales de sa présence et de son engagement sur le terrain (Sarcinelli, 2015). Le dépassement de la barrière de l'âge impose ici un long travail d'imprégnation, d'immersion et de participation au cœur de situations enfantines, qui reste un processus de négociation continue et d'adaptation délicate (Hejoaka & Zotian, 2016), finalement bien loin d'être un simple jeu d'enfant.

En établissant une « symétrie éthique » (Christensen & Prout, 2002) dégagée de tout adultocentrisme (Danic et al., 2006), les analyses des observations à la crèche m'ont ainsi permis de reconnaître le degré d'agentivité des enfants, leur capacité à s'approprier mais aussi à détourner les normes et les règles introduites par les adultes au sein de l'institution (Lignier, 2019). Pratiquement, cette posture méthodologique a impliqué de « retomber en enfance » (Razy, 2014, p. 19), par le développement de l'empathie, de l'imitation et du jeu, en s'exerçant à « réapprendre des techniques du corps enfantines » (*ibid.*). Dans le contexte anglais, Lærke (1998) emploie le concept fécond de « *re-membering* » dans le cadre de la recherche de terrain anthropologique avec des enfants, qui implique à la fois de se re-faire membre d'entre eux, et de s'efforcer de ranimer ses propres souvenirs d'enfance en faisant acte de mémoire de manière à retomber pleinement dans l'univers enfantin¹⁸. Dans cette visée, l'ethnographie a été menée autour de gestes quotidiens et ordinaires, mais aussi de modes d'action, d'expression et de communication qui sont propres aux enfants, sans pour autant nécessairement impliquer le langage articulé – ce qui n'enlève en rien leur légitimité (Gottlieb, 2000 ; Collomb, 2019 ; Razy, 2019).

Progressivement, j'ai ainsi commencé à passer la majorité de mon temps en crèche à rester avec les enfants en section, à la fois dans le soin, le jeu et l'accompagnement, tout en restant particulièrement attentive à l'ensemble des considérations citées ci-dessus. Après seulement quelques venues sur le terrain, j'ai donc fait en sorte d'être le plus proche possible des enfants, à leur hauteur, de rendre habituelle ma présence parmi elles et eux, d'abord en restant en retrait, en les laissant m'approcher, pour ensuite proposer quelques jeux ou quelques lectures que j'avais à disposition. Petit à petit, elles et ils m'ont associé au jeu : elles·ils couraient vers moi, en groupe, pour lire des livres, danser, jouer ou encore chanter. C'est ainsi que les enfants ont été particulièrement réceptif·ves à ma présence, notamment en

¹⁸ L'autrice prône ce concept afin de défendre une vision de la socialisation comme mode réciproque, où adultes et enfants définissent et identifient leur position sociale de façon simultanée, continue et symétrique. Elle envisage ainsi de théoriser l'éducation telle un processus de (re)création de la société et de la culture comme un « construit négocié mutuellement », et non telle une « institution didactique unidirectionnelle et unilatérale », où les jeunes enfants demeurent des « récepteurs passifs *non-encore-savants* » (p. 3). Par le développement de cette notion, elle entend ainsi « ré-affilier » et « ré-intégrer » totalement les jeunes enfants à la société, en tant que membres à part entière (*ibid.*).

restant à mes côtés de manière continue lors des journées passées. Comme l'a commenté la puéricultrice Yasmine, après seulement quelques journées du terrain, à l'Île des Petits : « *Ils t'aiment bien hein, les enfants, Fanny. Ils restent toujours près de toi et ne veulent plus te quitter. On dirait même que certains t'ont adoptée !* » [02/24]. Finalement, cette implication auprès des enfants et ce rapport de proximité a inévitablement posé des questions éthiques sur le terrain, en raison de l'engagement émotionnel et affectif des enfants qui demeurerait assez intense, et face auquel j'ai finalement dû m'adapter en prenant progressivement certaines marques de distance, tout en les leur explicitant, dans la mesure où je n'étais pas vouée à rester à leurs côtés.

III. La parenté au sein de l'institution : de la division dans l'éducation

Cette troisième partie du mémoire amorce l'analyse en répondant à la problématique en suivant un premier axe ; celui de l'anthropologie de la parenté. Les deux chapitres suivants s'intéressent ainsi aux relations, aux attributions et aux hiérarchisations qui s'opèrent entre la famille et la crèche – en tant qu'instances d'éducation primaires et primordiales – au sein même des institutions d'accueil. Comment, dans son quotidien et sous des formes relativement diverses et variées, l'univers de la crèche ne cesse de faire référence au modèle classique¹⁹ de la famille, en termes de discours mais aussi de pratiques effectives, tout en affirmant vouloir s'en distancer (Zaouche-Gaudron et al., 2021) ? Que traduisent les reproductions du modèle de la famille sur les représentations socio-culturelles des crèches ? Comment prennent corps des rôles éducatifs différenciés entre le domaine public et privé ? Le premier chapitre vise à démontrer la manière dont la crèche reproduit dans une très large mesure un schéma spécifique de la parenté afin de se rendre légitime en tant qu'institution d'accueil, de prise en charge et de soin. Sur cette base, le second chapitre s'interroge sur la distribution socialement et culturellement inégalitaire des pratiques éducatives et des fonctions parentales dans la sphère sociale en général et, dans ce cas-ci, au sein des crèches en particulier (Dupuy, 2021).

5. Reproduire le modèle hégémonique de la famille

Bien que les diverses instances de socialisation de l'enfant ne partagent pas les mêmes projets et objectifs éducatifs (Zaouche-Gaudron et al., 2021), la crèche, en tant qu'institution, semble toujours s'appuyer sur le modèle traditionnel de la famille²⁰ dans son organisation et son fonctionnement interne. De fait, l'analyse empirique révèle que l'institution d'accueil tend à se calquer sur le modèle de la famille, tout en le réactualisant en son sein. Comment la crèche met-elle en place des pratiques provenant

¹⁹ Les adjectifs « classique », « traditionnel » ou « hégémonique » qualifiant ce modèle idéologique dominant de la famille sont utilisés comme des synonymes dans ce travail pour renvoyer à la famille « conjugale », « nucléaire » ou « élémentaire » (Barry et al., 2000, p. 725) définie comme un « ensemble de personnes unies par le sang [en tant que] groupe résidentiel composé de deux conjoints et de leurs enfants » (*ibid.*).

²⁰ Il est nécessaire de préciser ici qu'il ne s'agit pas tant d'une reproduction à l'identique de réalités et de pratiques effectives, mais bien d'un modèle idéalisé de la famille. Schneider (1980) effectue de ce fait une distinction pertinente entre la « famille » comme foyer domestique ou unité organisationnelle et pratique (« *household* ») et la « famille » comme référent normatif ou idéologie morale, culturelle et symbolique (« *kinship* »). Dans cette perspective, c'est bel et bien la seconde dimension qui nous intéresse.

du schéma classique de la famille pour se légitimer ? Dans quelle mesure les actrices de terrain convoquent-elles le registre de la parenté pour renforcer les liens noués dans l'univers professionnel ? Quel type de modèle familial est présenté comme le canon de référence dans ces institutions ?

5. 1. La « familiarisation » : remédier à un changement présumé déchirant

À l'Île des Petits comme au P'tit Collège, lorsque l'arrivée d'un nouvel enfant a lieu, un processus « d'adaptation », aussi appelé « familiarisation », se met en place. La notion de « familiarisation » est une appellation officielle utilisée par l'ONE (2019b), qui la définit comme « un enchaînement de rencontres entre un enfant, sa famille et des professionnels prêts à les accueillir dans un environnement nouveau » (p. 3). Formellement encadré par le projet pédagogique de l'institution considérée, le déroulement et les modalités de ce temps obligatoire sont organisés par la structure elle-même, qui prévoit plusieurs moments et demi-journées gratuites pour l'enfant ainsi que pour le parent qui l'accompagne, tous deux nouveaux à la crèche. À titre d'illustration, concernant l'Île des Petits, les parents doivent, dans un premier temps, accompagner leur enfant chaque jour durant la première semaine d'accueil pour « établir des repères en toute sécurité » afin de permettre ensuite à l'enfant de venir seul·e lors de la deuxième semaine, par périodes progressives allant jusqu'à cinq heures au maximum. La finalité visée réside ainsi dans l'idée de donner les moyens aux enfants de s'adapter affectivement et psychologiquement au nouveau milieu d'accueil par phases graduelles et étapes successives, de manière à établir une transition jugée nécessaire avec la maison. D'après les études psychologiques, ce moment est ainsi supposé atténuer la brutalité de la séparation familiale (Euillet, 2010).

D'une certaine façon, il est intéressant de noter que, puisque les termes « d'adaptation » et de « familiarisation » sont utilisés comme des synonymes sur le terrain, leur équivalence sémantique témoigne du fait que « s'adapter » à la crèche revient à faire de ce lieu un milieu « familier », renvoyant implicitement à l'univers domestique. D'ailleurs, au P'tit Collège, le terme *emic* de « *family* » est couramment utilisé comme substitut lexical pour faire référence à la « familiarisation », ce qui nourrit davantage l'idée d'un certain primat de la maison sur l'institution. Les logiques qu'incarnent les termes d'« adaptation » et de « familiarisation » et l'ensemble des pratiques qui en découlent laissent ainsi à penser l'environnement de la crèche comme une structure *a priori* déstabilisante, en se fondant sur la présomption d'une expérience à venir qui, potentiellement, sera compliquée et douloureuse. Ainsi, de manière révélatrice, c'est sur le présupposé d'un bouleversement trop intense pour l'enfant que la crèche se doit de la ou le ramener à quelque chose de plus « familier », afin de ne pas trop la ou le bousculer.

Dans la pratique, ce temps de « familiarisation » est en effet bel et bien perçu comme un passage difficile par l'ensemble des acteur·rices de l'institution, fait de multiples émotions vécues, exprimées et collectivement partagées. Les références à la sphère familiale de l'enfant et à la sécurité qu'elle représente symboliquement sont alors incessantes. En attestent les paroles d'Amina, puéricultrice de section, à la suite de la « familiarisation » d'un nouveau petit garçon :

« Adam, il a vraiment dur de son côté, j'ai vraiment de la peine pour lui. Ça se voit qu'il a besoin d'être chez lui. J'imagine comme ça doit être difficile, je compatis, et parfois, ça me brise le cœur » [section des « renards », l'Île des Petits, 03/24].

De manière générale, les puéricultrices se montrent touchées et peinées face à ce qu'elles jugent être une terrible séparation. Le détachement des enfants avec leurs parents biologiques est mal perçu et difficilement accepté au sein de la collectivité. À ce titre, il est légitime de se demander si ces projections des professionnelles, au même titre que celles des parents, ne jouent pas un rôle dans les situations et les réactions des enfants qui expriment des difficultés à la crèche.

Toutefois, il est nécessaire de comprendre que c'est également le statut idéologique de la crèche qui est en jeu dans ce phénomène « d'adaptation ». Parallèlement à la survalorisation idéologique de l'environnement de la maison familiale, qui incarnerait stabilité et sécurité, se joue en réalité, de façon plus souterraine, une dévaluation, voire une pathologisation du rôle de la crèche, en ce sens que cette dernière est perçue comme « néfaste » et « mauvaise » pour le bien-être de l'enfant. Si la « familiarisation » se présente comme une mesure destinée à pallier les problèmes engendrés par la rupture avec les parents, persiste néanmoins l'idée selon laquelle il n'est tout de même pas « normal » pour un·e enfant – ou, pour certain·es d'entre elles·eux tout au moins – d'intégrer le monde de la crèche, comme le soutient une professionnelle :

« Cette petite, elle a eu beaucoup de mal à s'adapter à la crèche. Encore aujourd'hui, c'est compliqué. C'est dur la crèche, et surtout au début en plus. En fait, je pense sincèrement qu'il y en a qui ne s'adaptent jamais » [Célestine, sous le « préau », l'Île des Petits, 02/24].

À l'inverse, dans le cas de figure où un·e enfant s'est bien intégré·e à la crèche, cela revient à penser et à dire qu'elle ou il s'y sent « *comme chez soi* » [Nadia, puéricultrice, l'Île des Petits, 03/24]. En effet, cette tendance culturelle à apporter de la sécurité en provenance du modèle de la famille ne s'arrête pas au strict moment de « l'adaptation ». De fait, lorsque les enfants ont été capables de « s'adapter » et qu'ils ont enfin pu « se familiariser » avec l'institution, de nombreux moyens et pratiques sont mis en place au quotidien pour leur rappeler qu'elles ou ils doivent se sentir à la crèche « comme à la maison ».

5. 2. Créer une ambiance familiale pour pallier la séparation parentale

Selon Anne Wagner (1994), puéricultrice puis directrice de crèche, cette institution même, « aussi perfectionnée soit-elle, n'a jamais pour but que d'essayer de reconstituer l'atmosphère familiale » (p. 15). En effet, dans la continuité du postulat selon lequel les enfants doivent se sentir autant en sécurité que dans leur foyer, les crèches tendent à reproduire cet univers familial. Pour favoriser mais aussi pour faire perdurer une transition optimale, il s'agit en effet de pallier la rupture familiale et la séparation parentale par des mesures diverses et variées.

À ce titre, le recours à des objets dits « transitionnels » (Gasparini, 2012) est un des moyens utilisés pour sécuriser l'enfant ou le bébé et ainsi faciliter le passage de la sphère privée familiale vers l'institution publique collective. Dans le projet pédagogique du P'tit Collège, la tétine et le doudou sont, à titre d'exemple, présentés comme des « objets de réconfort » matérialisant « la transition entre la

maison et le monde extérieur ». La crèche laisse également la possibilité à l'enfant d'emporter un objet, un vêtement ou un accessoire appartenant à son « papa » ou sa « maman », de façon à « lutter contre l'angoisse de séparation ». Une fois de plus, le lexique employé tend à opposer le foyer, réconfortant et protecteur, et la crèche, incarnant le potentiel danger et le « monde extérieur ». L'ensemble de ces objets symbolisant la culture matérielle du foyer familial, présentés comme indispensables à la sécurité affective menacée de l'enfant, se fondent ainsi intégralement dans le décor de l'institution pour en devenir des éléments constitutifs et fondateurs. Par ailleurs, de tels objets sont supposés rester accessibles tout au long de la journée (Housen & Pirard, 2021), de sorte que l'enfant s'acclimate plus facilement à son nouvel environnement (Gasparini, 2012). Leur omniprésence devient alors indispensable au bon déroulement d'une transition réussie, jugée nécessaire. En réalité, ces éléments transitionnels ne sont ni naturels, ni universels, mais sont au contraire le produit historique de « pratiques [...] socialement orientées » (*ibid.*, p. 72) qui reposent sur des conceptions culturelles spécifiques de l'enfance, fortement influencées par la psychologie occidentale (Rogoff, 2003).

Concernant l'impératif de la sécurité affective que la crèche et les professionnelles se doivent de maintenir ou de restaurer, notamment avec l'usage d'objets dédiés, Amina a ainsi fait part de son inquiétude quant à l'attitude d'un des enfants en particulier, lors d'une réunion de section menée à l'Île des Petits avec la psychologue de la crèche :

« Moi, quand je l'observe dans son comportement, je le sens isolé. J'ai l'impression qu'il y a vraiment l'angoisse de la séparation, de l'abandon avec les parents. En plus, il n'a pas de doudou, pas de tétine, rien pour lui rappeler la maison. Alors, il régresse nettement dans son adaptation » [sous le « préau », 02/24].

Si ces « objets familiers » (Housen & Pirard, 2021) sont parfois présentés comme des « objets de rencontres » (*ibid.*), il est important de relever que cette dynamique ne s'effectue pourtant, en réalité, que dans un unique sens donné. De manière symptomatique, il ne s'agit pas d'un échange mutuel entre des objets issus de deux univers culturels différents, mais bien d'un transfert unilatéral d'éléments rassurants vers un milieu potentiellement déstabilisant. Plus encore, il est souvent formellement interdit d'emporter des objets de la crèche à la maison (Gasparini, 2012).

Selon le point de vue de la directrice Louise, relayé lors d'un entretien informel, ces objets importés de la maison représentent des « traces quotidiennes du bébé à la crèche » [l'Île des Petits, 03/24]. Cette notion de « trace » est fondamentale dans la mesure où elle reconnaît et attribue une dimension symbolique aux objets matériels. Il est par exemple question de foulards, d'habits, d'accessoires du père ou de la mère susceptibles de rassurer l'enfant, mais également de photos de la famille élargie, comme celles des grands-parents, des tantes ou des oncles, qui sont bienvenues à la crèche et affichées sur les casiers respectifs de chaque enfant. En définitive, l'institution d'accueil est marquée symboliquement et matériellement par l'institution familiale, afin de la rendre plus accueillante et plus adaptée aux besoins affectifs et relationnels supposés des enfants, comme en témoigne les propos tenus par la psychologue de l'Île des Petits :

« Sinon, on a déjà fait un truc très chouette dans une autre crèche. Pour Julien, un enfant qui était assez sensible aux sons, on a pensé à de la musique. Ses parents ont ainsi amené une jolie musique. On s'est dit que c'était super qu'ils apportent quelque chose de la maison » [Christine, sous le « préau », 02/24].

Dans cette perspective, afin de concrétiser de tels transferts de façon égalitaire pour tous les enfants, Christine a proposé aux professionnelles de suggérer à l'ensemble des parents de ramener quelques musiques écoutées en famille afin que chaque enfant puisse « un peu retrouver l'ambiance de sa maison » [*ibid.*]. Par conséquent, la recreation d'un univers domestique dépasse de simples aménagements matériels et physiques : il est également question de la reproduction de l'environnement sonore de la maison, mobilisant d'autres modalités sensorielles.

Plus encore, il peut s'agir, dans certains cas, d'aspects relationnels et affectifs, s'inscrivant dans le modèle classique de la famille. Dans le projet pédagogique du P'tit Collège, un des éléments stipulés et retenus dans les apports du choix de groupes « multi-âges » est de permettre aux enfants de côtoyer à la fois des enfants plus âgés et plus jeunes qu'elles ou eux-mêmes, de façon à assurer « une certaine reproduction de la fratrie familiale ». C'est ainsi qu'un vaste ensemble de repères familiaux sont socialement reproduits à la crèche, de nature symbolique, matérielle, sensorielle ou encore relationnelle.

Ces marques et empreintes familiales sont loin de constituer des éléments isolés découlant de situations anecdotiques : au contraire, elles relèvent de logiques davantage structurelles et proviennent plus fondamentalement d'une vision idéalisée de la maison, communément partagée dans la société (Piterbraut-Merx, 2024). De telles conceptions poussent alors la crèche à recréer cette atmosphère supposée bénéfique, à laquelle ses usager·ères sont particulièrement attaché·es. Lors d'un moment d'échange passé avec l'une des puéricultrices de l'Île des Petits durant le voyage de formation à Lille, elle me raconta ainsi le type de crèche qu'elle a choisi pour son fils, faisant écho à ces représentations socio-culturelles autour de la famille :

« Moi, quand j'ai mis mon enfant en crèche, je voulais une petite structure accueillante et adaptée. Ici, on est trop nombreux, et c'est trop divisé. De mon côté, j'ai décidé de le mettre dans une crèche plus familiale » [Yasmine, 06/24].

5. 3. Puiser dans le registre de la parenté

Si la structure d'accueil tend à reproduire le modèle de l'environnement familial pour fonctionner, la terminologie utilisée en son sein repose elle aussi sur les relations et les liens familiaux de parenté. Dans les deux crèches étudiées, les liens noués entre les puéricultrices et les enfants se manifestent à travers des usages langagiers et symboliques particuliers, évocateurs d'une forme de parenté élective²¹

²¹ Il est possible de définir la parenté élective par un ensemble de « relations créées selon diverses modalités pour instaurer conventionnellement un lien de parenté fictif entre des individus non apparentés » (Barry et al., 2000, p. 729). Ici, le concept de « parenté élective » est préféré à ceux de « parenté fictive » ou de « pseudo-parenté » – donnés comme synonymes dans le glossaire cité – qui laissent implicitement à penser que les relations ne sont ni réelles ni sincères lorsqu'elles ne s'inscrivent pas dans des liens dits « de sang ».

(Barry et al., 2000). En effet, loin d'être anodines, ces multiples références terminologiques ayant trait au modèle de parenté élective engagent les acteur·rices dans des rapports particuliers. D'une certaine manière, le registre employé permet de renforcer les liens au sein de la collectivité, qui deviennent alors plus intenses et plus familiers. Le registre de la parenté, mobilisé au quotidien, tend ainsi à (re)consolider des relations interpersonnelles au sein d'un espace proprement « professionnel ».

Concrètement, les professionnelles s'adressent de façon ordinaire et continue aux enfants avec des catégories issues du lexique de la parenté : « *C'est mon fils* » ; « *c'est mon garçon* » ; « *elle, c'est 'comme' ma fille* » ; « *Anastasia, elle reste ma fille même après la crèche* » ; « *Léo, je l'adore ce petit c'est vraiment mon fils de cœur* » [Léa, puéricultrice, section des « zèbres », le P'tit Collège, 04/23] ou encore ; « *Lena et Lyna, ces jumelles, elles sont géniales, ces petites. C'est un peu les grandes sœurs de la crèche* » [Yasmine, voyage d'étude à Lille, 06/24]. À ces formes langagières s'ajoutent des modalités non verbales tout aussi structurantes, tels que les câlins et les bisous, qui cadrent les relations et participent à la (re)production de cette parenté élective :

Lorsqu'on est en groupe sous le « préau », dans la matinée, Nadir se rapproche petit à petit de Francine. C'est alors qu'elle ouvre ses bras, qu'elle lui fait un grand sourire, suite à quoi il se met à courir dans ses bras pour enfin la serrer autour du cou. Lorsque leurs regards se croisent, la puéricultrice lui dit : « oui, moi aussi je t'aime mon fiston ! » [eJdT²², l'Île des Petits, 04/24].

En outre, ce langage de la parenté déborde les liens interpersonnels pour atteindre les espaces et leurs représentations. À ce titre, les puéricultrices parlent quotidiennement de leur section comme étant leur « chez soi », en évoquant qu'elles retournent « chez elles » quand elles quittent un espace commun pour regagner leur section respective. Plus encore, il est courant qu'elles invitent les enfants durant ces moments à « *rentrer à la maison* » [Alina, puéricultrice, le P'tit Collège, 05/23]. La terminologie du « chez soi » devient ici une boussole affective qui, d'une certaine manière, réaffirme les liens tissés entre les personnes de l'institution par la naturalisation de la section comme foyer familial.

Cependant, il convient de noter que de telles références au domaine de la parenté ne sont pas perçues ou valorisées de façon identique par l'ensemble des membres de l'institution, et en particulier par la direction, qui rappelle régulièrement la nécessité d'une mise à distance professionnelle. C'est dans ce sens que la directrice de l'Île des Petits s'est exprimée fermement lors d'une réunion de section qui abordait involontairement le sujet : « *C'est pas 'vos' enfants en fait, c'est pas 'ton fils' ou 'ta' fille', je tiens à le rappeler* » [sous le « préau », 03/24]. Quelques semaines plus tard, lorsque nous discutons ensemble de ces dynamiques relationnelles lors d'un entretien informel, Louise m'expliqua sa volonté de corriger ce type de comportement :

« Elles ont cette tendance à tout le temps dire : 'c'est comme mes enfants', mais ce n'est pas le cas. C'est pas 'leurs' enfants. Avant que je n'arrive dans cette crèche, c'était encore pire. Et moi, ces comportements trop proches, je dois recentrer » [bureau de la direction, 04/24].

²² Les extraits personnels de journal de terrain sont abrégés par « eJdT ».

Dans cette perspective, le rappel à la neutralité affective et relationnelle vise à recadrer des relations jugées trop intimes, en reconstruisant une frontière entre les liens professionnels et les liens de parenté. Les injonctions faites par la direction peuvent être lues comme une nécessité de mettre de la distance entre des personnes qui ne sont pas vouées à être, *a priori*, liées par des rapports intimes et familiaux.

Toutefois, sur le terrain, cette frontière entre ces deux types de relations n'est pas si figée. De telles pratiques se négocient au quotidien par des ajustements, et notamment par l'humour, en vue de s'autoréguler et de se faire accepter. Ces « moments à plaisanterie » (Razy, 2007), qui jouent par ailleurs un rôle majeur dans la relation tissée entre professionnelles et enfants, sont présents dans les interactions ordinaires et les soins qui leur sont prodigués au quotidien (Razy, 2021, 2023). Ainsi, un matin, en voyant deux jumelles arriver avec une coupe de cheveux jugée spéciale, la puéricultrice Nadia s'exclama en riant, à destination de la maman des enfants concernées : « *Qu'avez-vous fait à mes filles ?!* » [sous le « préau », l'Île des Petits, 03/24] avant de rappeler aussitôt qu'il s'agissait évidemment d'une blague. Un autre exemple de recadrage symbolique peut se trouver dans les mots tenus par une professionnelle envers un enfant : « *Chut, ne dis pas que je t'ai appelée 'mon enfant' à papa et maman, ça reste un secret entre nous* » [Alina, section des « dauphins », le P'tit Collège, 04/23]. Ces ajustements et corrections stratégiques peuvent se comprendre comme des moyens de désamorcer le risque de rivalité symbolique avec les parents, afin de protéger ces derniers d'une « concurrence affective » (Ulmann, 2012, p. 51), qu'elle soit réelle ou imaginaire. Dès que les parents sont présents, les expressions mentionnées sont souvent recadrées, comme pour prévenir tout malentendu et pour rétablir la différence entre l'intime et le professionnel. De telles régulations évitent ainsi que la parenté élective ne déborde au point de déstabiliser la « vraie » famille de l'enfant.

5. 4. La prégnance du modèle de la famille hétérosexuelle et biologique

Bien que l'institution familiale revête un caractère universel (Héritier, 1991, p. 273), ce sous-chapitre met en lumière le type particulier de famille quotidiennement convoqué et survalorisé au sein des crèches parmi la diversité de ses déclinaisons existantes selon les sociétés. Dans les milieux d'accueil étudiés, c'est le modèle biologique, monogame et hétérosexuel qui prévaut sur le plan idéologique. La relation supposée entre les parents des enfants accueilli·es est alors pensée comme l'effet d'une union conjugale reconnue et stable entre un homme géniteur et une femme génitrice, en tant que schéma dominant et hégémonique de la parentalité (*ibid.*).

Sur le terrain, les professionnelles se réfèrent de façon ordinaire à ce cadre de pensée pour déterminer comment un enfant devrait être « bien élevé » ou « bien éduqué ». Lors d'un échange informel, Valentina m'a en effet explicitement formulé de tels référents normatifs. Selon elle, pour le bon développement de l'enfant, il est nécessaire d'avoir une figure masculine et une figure féminine ainsi que deux parents biologiques [section des « zèbres », le P'tit Collège, 03/23]. Elle a par la suite ajouté que son propre fils avait de la chance d'avoir un père « *comme il a* », parce que cette présence paternelle incarnerait, à ses yeux, la figure parentale masculine nécessaire pour le « *protéger* » et lui assurer son « *bon développement* » [*ibid.*]. À d'autres moments, des puéricultrices ont à maintes reprises évoqué

des « risques » pour une enfant de la crèche qui « n'a pas un papa qui incarne la figure masculine ». Ces propos, relativement courants au sein de la crèche, s'accompagnent ainsi d'un lexique construit autour des registres du danger et de l'instabilité. Une parentalité non hétérosexuelle serait « risquée » ou « dangereuse » parce qu'elle manquerait d'une complémentarité homme-femme évidente, supposée « protéger les enfants ».

Selon Gabrielle Richard (2024), sociologue spécialiste des questions de genre et de sexualité, l'usage de cette rhétorique détournée de « protection des enfants » sert en réalité à reproduire un maillon essentiel de la société inégalitaire actuelle, à savoir le système patriarcal, fondé sur une naturalisation de l'union conjugale hétérosexuelle. Ainsi, tenir pour « naturel » l'existence de deux figures parentales de sexe opposé pour le bien-être et le devenir de son enfant assure une fonction sociale particulière, qui est celle de garantir un ordre familial social et politique patriarcal (*ibid.*). Plus encore, l'interprétation d'une potentielle menace pour le bon développement de l'enfant sert à asseoir le modèle inégalitaire et discriminant de la cishétéronormativité²³. Ce schéma revêt bel et bien un caractère normatif et idéologique dans la mesure où de nombreuses recherches contestent actuellement la validité scientifique de ce principe d'une complémentarité essentielle entre figures parentales de sexe opposé, pourtant présentée comme une évidence anthropologique fondamentale (Mecary & Borrillo, 2025).

De toute évidence, il est tout à fait possible et soutenable de « protéger son enfant » tout en ne rentrant pas dans les normes fermement définies par le système binaire socialement situé de l'hétéroparentalité (Richard, 2024). Dans la mesure où « l'union conjugale stable et reconnue d'un homme et d'une femme n'existe pas partout selon la forme générale que nous connaissons, c'est qu'il ne s'agit [ni] d'une exigence naturelle » (Héritier, 1991, p. 274) ni d'une vérité absolue. Les rôles, les modèles et les fonctions du père et de la mère varient selon les temps, les lieux et les contextes familiaux, éducatifs, politiques et culturels (Clerget, 2018 ; Neyrand, 2019). Ainsi, si les actrices de la crèche tendent à naturaliser et valoriser le modèle de la parentalité hétérosexuelle et biologique, l'anthropologie et les études de genre montrent que ce schéma de la famille est le fruit d'une construction socio-culturelle particulière de la procréation et des relations généalogiques, reposant sur des conventions et des règles « artificiellement établies » (Héritier, 1991, p. 275).

6. Hiérarchiser pour distinguer, distinguer pour hiérarchiser ?

Si la crèche fait référence au modèle dominant de la famille de façon continue et incessante, il convient de préciser que ce modèle de parenté se distingue par essence de celui de l'institution d'accueil, de sorte qu'une hiérarchisation s'opère entre les deux univers concernés. Il s'agit par conséquent de comprendre comment la famille incarne l'institution sociale privilégiée dans le champ de la petite enfance : « dans la mesure où elle semble relever de l'ordre de la nature ; cela lui confère le caractère

²³ La cishétéronormativité peut se définir comme le modèle idéologique dominant qui façonne un ensemble de croyances et de normes sociales selon lesquelles il est « normal » et « naturel » d'être à la fois cisgenre et hétérosexuel, tout en pathologisant les identités de genre et les orientations sexuelles qui en diffèrent, ainsi sujettes à la stigmatisation, la marginalisation et la discrimination (Worthen, 2016).

d'un donné universel » (*ibid.*, p. 273). Il existe ainsi un primat de l'instance de socialisation familiale sur les structures de prise en charge collective, reposant sur l'évidence de la filiation, pourtant historiquement, idéologiquement et culturellement située (Piterbraut-Merx, 2024). Au-delà de la reproduction d'un modèle idéalisé de la famille construite par l'institution d'accueil, comment s'établit une distinction, ou plus encore, une hiérarchisation entre ces deux sphères sociales ? De quelle manière le rôle éducatif de l'institution d'accueil est-il implicitement invisibilisé en raison de cette hiérarchisation ? Dans quelle mesure les parents détiennent-ils le monopole des fonctions éducatives en ce qui concerne les enfants ?

6. 1. L'institution familiale : un pilier essentiel et primordial

Au sein des crèches, la famille est souvent présentée comme la matrice sociale primaire et essentielle dans le soin, l'élevage et la prise en charge des enfants. Elle demeure omniprésente dans les discours et les pratiques quotidiennes, passant ainsi en priorité. Bien que les parents soient absents physiquement des milieux d'accueil au fil des journées qui s'écoulent, ces derniers demeurent « toujours présents subjectivement dans le cours du travail avec les enfants » (Ulmann, 2012, p. 51).

En premier lieu, le principe de neutralité délibérément assumé et institutionnellement soutenu par les crèches, qui sont alors supposées accueillir, inclure et reconnaître la diversité des familles et de leurs pratiques éducatives, se traduit concrètement par une règle implicite d'allégeance à l'égard des parents. Au sein des deux institutions, le projet pédagogique formule explicitement cette injonction en termes d'« accueil individualisé » et d'« inclusion » de toutes les familles, qui tend en pratique à se transformer en principe figé et en contrainte interne difficile à assumer au quotidien, à la fois pour les directrices et les puéricultrices. Il est toutefois à noter que ces dernières s'accordent sur de tels visions et schémas de pensée. En réunion de section, Imane, puéricultrice, résume ainsi la posture professionnelle attendue, sur laquelle elle se positionne personnellement :

« À la crèche, on n'est personne pour dire quelque chose aux parents. On doit tout assumer en suivant pour chacun leurs volontés, mais bon, je comprends. C'est pas à nous de décider pour leurs enfants » [sous le « préau », l'Île des Petits, 02/24].

Il en découle une injonction à se calquer sur la vie de l'enfant en famille et sur les pratiques éducatives des parents, suivant leurs caractéristiques singulières. Concrètement, il s'agit alors de « faire avec » le rythme de chaque foyer, de s'adapter, de se soumettre aux demandes des parents et de rendre des comptes et des explications, qui sont formellement obligatoires dans les deux institutions. Par exemple, il est courant que certains enfants ne fassent pas la sieste aux mêmes moments que ceux du groupe, sur la demande formulée par les parents ; que d'autres mangent des plats individualisés et spécifiques, amenés par les parents à des moments différés de ceux du repas prévu en collectivité ; ou encore, que les enfants quittent la crèche à des heures aléatoires de la journée – en dehors des moments prévus d'« accueil » et de « retour » – lorsque l'ensemble du groupe est en train de participer à une activité donnée, une fois de plus lorsque le souhait explicité par la famille va en ce sens. Non seulement ces adaptations aux cas particuliers complexifient et alourdissent le travail quotidien des

professionnelles, mais elles impliquent également une omniprésence, voire un contrôle de la famille de l'enfant au sein de l'institution, qui doit être pratiquement suivi comme modèle de référence. Il en ressort que la vie collective en crèche est toujours organisée et conçue « en réponse aux demandes implicites [ou explicites] des parents » (Ulmann, 2013, p. 199). En tant que directrice, Louise soutient également cette logique et lui reconnaît un caractère structurel et institutionnel :

« Il existe toujours la possibilité de laisser le choix aux parents, parce que c'est marqué, parce que c'est normal, enfin voilà. Les parents sont, qu'il s'agisse de choix éclairés ou non, toujours responsables de leurs enfants » [EI²⁴, bureau de la direction, l'Île des Petits, 02/24].

Cette charge relationnelle envers la famille se manifeste également par les « fiches-retour », tenues quotidiennement par les puéricultrices pour justifier la journée de l'enfant aux parents. Ces fiches écrites détaillent les activités, les jeux, les repas, les quantités consommées, les temps de sieste, l'état de santé et les émotions de l'enfant durant la journée, et enfin, les éléments inhabituels ou les faits exceptionnels qui se sont éventuellement déroulés. En plus de devoir relever toutes ces informations à l'écrit pour l'ensemble des enfants accueilli-es, les puéricultrices se doivent de « faire le retour » à tous les parents au moment où ceux-ci viennent rechercher leur(s) enfant(s). Cette expression *emic* utilisée quotidiennement renvoie ainsi à l'obligation de discuter oralement de ces « fiches-retour » en apportant d'ailleurs des explications supplémentaires, jugés nécessaires. Pour les puéricultrices, ce travail est vécu comme un poids supplémentaire et comme une forme de redevabilité unilatérale à l'égard des parents. Au P'tit Collège, cette tâche est tant perçue comme pesante et laborieuse qu'elle a fait l'objet d'une réunion d'équipe, lui étant exclusivement dédiée, où les professionnelles ont pu verbaliser leurs ressentis et exprimer leur injustice à la direction. Néanmoins, il est révélateur que ces plaintes aient été adressées sans pour autant remettre en cause le plein droit des parents à bénéficier de tels renseignements quant à l'accueil de leur(s) enfant(s) :

« J'en peux plus de ces fiches, on perd du temps pour toute la journée. En plus, des fois, on se sent pas écoutées. Mais bon, je comprends qu'on doit tout dire aux parents, c'est leurs enfants. Moi, si j'étais maman, je voudrais être au courant de tout là-bas sur mon enfant » [Valentina, section des « zèbres », 06/23].

De manière plus générale, la valeur attribuée à la famille en tant qu'entité primordiale s'inscrit dans les rouages sociaux et culturels de la société actuelle (Piterbraut-Merx, 2024). Dans l'imaginaire commun euro-américain, elle demeure un canon de référence inébranlable (Schneider, 1980). En raison de cette naturalisation du modèle de la famille (*ibid.*), l'enfant est d'abord perçu-e comme l'enfant du « privé », et c'est à ce titre que le « public » ou « l'institution », se situant « en dehors », apparaissent comme des lieux plus risqués et plus aléatoires, qui doivent alors être en mesure de se justifier quant à l'ensemble de leurs actes et pratiques menés quotidiennement. De manière symptomatique, ces justifications ne fonctionnent que dans un sens, du milieu d'accueil vers la structure familiale, et il

²⁴ Les entretiens informels sont abrégés par « EI ».

n'existe pas de situation où les parents se doivent de donner des informations détaillées à la crèche au sujet de ce qu'il se déroule « à la maison ». C'est alors aux crèches de s'adapter au mode de vie de la famille, perçue comme « naturelle » (Schneider, 1980), de manière à assurer un effet de continuité. Par conséquent, les parents sont considérés comme les seuls et exclusifs responsables légaux et sociaux des enfants, reconnus symboliquement et institutionnellement (Piterbraut-Merx, 2024). Bell hooks (2022) évoque l'idée, davantage radicale et engagée, selon laquelle la vie privée familiale peut ainsi représenter cette « sphère de pouvoir institutionnalisée [dans laquelle] les parents, en monarques absolus, peuvent généralement décider sans aucune intervention extérieure de ce qui est mieux pour leurs enfants » (p. 42) –, « leurs enfants » restant par ailleurs « leur propriété » (*ibid.*).

Ce modèle dominant alimente également des idées courantes sur les horaires et les temps de présence des enfants à la crèche. Valentina, professionnelle depuis dix-huit ans, m'a ainsi affirmé que « *la crèche, ça a changé* », expliquant qu'elle constate que de plus en plus d'enfants arrivent « *très tôt le matin* » et repartent « *très tard le soir* », et ce, au lieu de rester « *un maximum possible avec leurs parents* » :

« *Moi, j'ai vu la différence en 18 ans de carrière. Avant, les parents, ils couraient pour reprendre leur enfant à la crèche, et maintenant, ils viennent pas direct après le travail. Avant, ils voulaient pas les laisser ici. Les mentalités ont vraiment changé. Mais les enfants, ils ont besoin de leurs parents* » [section des « zèbres », le P'tit Collège, 03/23].

C'est ainsi que se réaffirme le précepte selon lequel l'enfant a besoin de sa famille en priorité. Au fil de l'échange, la puéricultrice m'a confié avoir mis sa carrière professionnelle entre parenthèses pour garder son fils « *à la maison* », refusant formellement qu'il grandisse « *en dehors du cadre familial* » [*ibid.*]. Dans la mesure où ce type de discours est partagé par d'autres puéricultrices qui refusent également de mettre leur(s) enfant(s) à la crèche, cela pose la question de la potentielle dévalorisation des usages et des pratiques des milieux d'accueil, qui produit, en miroir, une hiérarchisation des instances et des sphères de socialisation de la petite enfance. En tout état de cause, d'autres discours tenus de façon ordinaire attestent de telles représentations dévaluantes au sujet de la crèche collective. C'est ainsi que Célestine, puéricultrice, me parla de Naël, qui jouait seul sur le côté, lors d'une matinée :

« *Si tu n'as pas remarqué que c'était un enfant pas fait pour la crèche... Ça ne le réussit pas, ça se voit. Il a besoin de sa famille. Je pense que l'accueil, c'est compliqué pour lui, il manque de ses parents* » [sous le « préau », l'Île des Petits, 04/24].

Dans cette perspective, il est pertinent d'interroger l'influence des projections des adultes sur les situations rencontrées à la crèche et sur les comportements des enfants rencontrant parfois des difficultés. Fondamentalement, ces conceptions du modèle de la famille sont en réalité culturellement construites et historiquement situées. Jusqu'à la première moitié du XX^e siècle, lorsque les institutions suivaient des préoccupations exclusivement médicales et sanitaires (*cf.* 2.1), les parents n'avaient pas le droit d'accéder aux crèches, et ils étaient par ailleurs mal perçus par le personnel, dont la mission était de leur apprendre à mieux soigner, élever et éduquer leurs enfants, suivant une logique moralisatrice (Bouve, 2003). Les parents ont donc progressivement dû conquérir leur place et leur légitimité dans ces

institutions (Bouve, 2003 ; Mozère, 1992 ; Sellenet, 2007). Ce n'est que dans la seconde moitié du XX^e siècle qu'émergent les idées présupposées et les débats selon lesquels « l'enfant confié à des personnes étrangères à la famille verrait son intégrité psychique et physique menacée » (ONE, 2019a, p. 3).

6. 2. Retirer « ses » enfants de « sa » crèche : préserver la sphère privée

Dans cette logique inconsciente de différenciation et de hiérarchisation entre la famille et l'institution, entre le « privé » et le « public » ou encore « l'intime » et le « professionnel », se pose la question de la manière dont les directrices et puéricultrices agissent lorsqu'il s'agit d'accueillir leur(s) propre(s) enfant(s) au sein du milieu d'accueil où elles travaillent. L'enjeu d'amener ou non « ses » enfants sur son propre lieu de travail est une préoccupation qui traverse les deux crèches étudiées, et qui demeure par ailleurs fortement discutée, aboutissant parfois à certains conflits. À l'Île des Petits, Louise refuse explicitement et formellement qu'un membre du personnel accueille son propre enfant au sein de la crèche :

« Moi, j'ai un enfant de deux ans et demi et c'est hors de question qu'il soit sur mon lieu de travail. Je veux pouvoir le dissocier de ma vie familiale et personnelle, et pas devoir garder des distances avec à cause de ma vie professionnelle » [EI, bureau de la direction, 03/24].

Par la suite, la directrice est revenue plus précisément sur cette situation, lorsque je voulais approfondir ces enjeux et comprendre ses raisons :

« Je suis pas d'accord avec l'accueil de ses propres enfants, parce que y'a pas cette possibilité de faire cette séparation mère-enfant. Cette politique, c'est un choix, une règle qui est laissée à la directrice, et moi, je voulais pas. En tant que responsable, c'était non-négociable, on peut pas avoir son enfant dans la crèche où on travaille. Moi, je veux rester objective dans le professionnel et je veux pas m'empêcher d'être authentique dans la relation avec mon fils » [EI, bureau de la direction, 04/24].

Si cette situation est inacceptable pour Louise, c'est donc dans cette optique de dissociation totale entre vie privée et vie professionnelle. Une potentielle interférence entre ces deux mondes est à ce titre inconcevable. Plus encore, si *l'enfant de la crèche* doit être différencié·e de *l'enfant de la maison*, c'est en raison de « l'authenticité de la relation » [*ibid.*] qui prend corps au sein de la famille. C'est ainsi que la directrice refuse que les enfants du personnel soient accueilli·es à la crèche, en reconnaissant qu'elle éprouve personnellement et moralement une « *difficulté de dire à une maman qu'elle doit agir en professionnel* » [*ibid.*]. Ainsi, un primat du lien à son enfant dans le cadre familial se joue par rapport à la place qui pourrait lui être accordée au sein du milieu d'accueil. Cette idéologie découle du mouvement historique de séparation objective entre le personnel et le professionnel, qui a érigé une nette frontière entre le monde du foyer et celui du travail (Perrot et al., 1991, p. 428). Selon Catherine Sellenet (2007), docteure en sociologie et professeure en sciences de l'éducation, cette tension travail-famille est d'autant plus importante dans la société post-industrielle dans la mesure où elle est fortement marquée par un éthos d'épanouissement qui devrait être atteint, d'un point de vue idéologique, au sein du noyau familial, et ce par opposition à la vie professionnelle (pp. 170-171).

Avant l'arrivée de Louise à l'Île des Petits en tant que directrice, il faut toutefois noter que cette pratique était autorisée. Ainsi, le cas s'est déjà présenté pour la professionnelle Mélina, qui m'a raconté son histoire lorsque son fils se trouvait à la crèche :

« Avant, ça s'est toujours bien passé. Notre ancienne directrice avait décidé que Yanis soit chez les aigles, dans l'autre section. En fait, je l'avais prévenu, en cas de problème, il va pas chez moi, il va vers les autres madames. Moi, j'intervenais pas, elles disaient ce qu'elles avaient à dire en tant que puer' et je les laissais faire. Une fois, il avait dit au loin : 'elle est où maman ?', et je lui ai répondu qu'ici, je n'étais pas sa maman. Je redeviens 'maman' à 18h. C'est comme ça. Mais quand la directrice est arrivée à la crèche et que je lui ai dit tout ça, elle m'a dit qu'elle trouvait ça d'une 'violence inouïe', et elle n'a plus jamais accepté » [section des « renards », 04/24].

Dans cette situation, bien que le fils de Mélina se trouve sur son lieu de travail, certaines stratégies inconscientes permettent néanmoins, de façon implicite, de rétablir une frontière jugée nécessaire entre la famille et le travail, comme le fait de « redevenir maman à 18h » [ibid.]. Le fait que Yanis ait été accueilli au sein d'une autre section que celle où travaille directement Mélina peut également être perçu comme un moyen d'instaurer une certaine distance. Dans ce cas, il est pertinent de se demander comment de tels ajustements permettent, dans une certaine mesure, de préserver la sphère dite privée.

Au P'tit Collège, les décisions de la direction sont relativement différentes. Catherine accepte que les puéricultrices accueillent leur(s) enfant(s) au sein de l'institution. Lors d'un échange, elle m'a expliqué qu'elle demeurait perplexe face à ce choix, ayant du mal à se positionner, mais avoir fini par accepter à condition « non-négociable que l'enfant ne soit pas dans la même section que sa maman » [03/23]. Ainsi, en exigeant que les enfants soient accueilli·es dans l'autre section de celle où travaille la puéricultrice concernée, s'opère une forme de distanciation et de dissociation. Dans une perspective similaire au cas précédent, cela reconstruit en pratique une barrière perçue comme indispensable.

Enfin, lorsque les enfants de certaines puéricultrices se retrouvent effectivement dans une autre section que la leur – mais toujours au sein de la même crèche –, l'analyse des matériaux ethnographiques montre que ces enfants tendent à être privilégié·es par les autres professionnelles qui s'en occupent, sans doute en raison de ce lien indirect de proximité :

Une fois de plus, Sia est sur les genoux d'Alina [puéricultrice chez les « dauphins »], pour manger son repas de midi, qu'elle a d'ailleurs eu en première. De manière générale, l'attention est souvent dirigée vers cette enfant ; les discussions tendent à tourner autour d'elle au fil des journées. De plus, elle bénéficie tous les jours de bisous, de câlins et des compliments qui ne sont pas donnés de la sorte aux autres enfants. Parfois, ces « dons » dépassent même le cadre de la crèche, comme, durant la semaine passée, lorsqu'Alina a offert à la crèche un cadeau à Sia, qu'elle avait acheté en dehors, devant l'ensemble des autres enfants [eJdT, section des « dauphins », 04/23].

Cette relation particulièrement privilégiée – aboutissant parfois à certaines formes de favoritisme – relève notamment du fait que Sia est la fille d'Emma, puéricultrice travaillant au sein de la section des « zèbres », et par ailleurs amie proche d'Alina. De telles gratifications ont un rapport avec le lien de

parenté effectif comme en témoignent les mots de cette dernière adressés à Sia : « *Mais c'est qui la plus belle ?! C'est toi, l'amour de ma vie ! Tout comme sa maman !* » [section des « dauphins », 03/23]. À l'Île des Petits, lorsque Francine, puéricultrice dans la section des « aigles », accueillait Yanis, elle m'avait ainsi raconté la relation qu'elle entretenait avec lui en tenant les propos suivants : « *moi, Yanis, c'était mon enfant de cœur. J'étais vraiment sa deuxième maman* » [section des « aigles », 03/24]. Dans ces situations, ce n'est plus réellement une distinction nette entre les relations familiales et professionnelles qui s'opère afin de préserver la sphère intime, mais plutôt une (re)production d'un certain modèle de parenté, de façon indirecte et intermédiaire, venant attester du fait que l'environnement familial demeure, d'une certaine façon, priorisé (cf. 5.3).

Le fait d'accueillir « ses » enfants à la crèche implique donc de nombreuses adaptations complexes au sein de l'institution. Lorsque le refus de cette pratique n'est pas explicitement formulé afin de préserver la vie privée, des stratégies de mise à distance sont mises en œuvre, engageant les puéricultrices à ne pas être « trop proches » de leur(s) enfant(s) – comme se retirer temporairement et explicitement du rôle de « maman », ou encore intégrer l'enfant dans une section autre que celle de la mère. Enfin, dans ce dernier cas de figure, il est révélateur que le lien de parenté engendre des relations singulières et privilégiées par extension, avec d'autres puéricultrices devenant très proches de l'enfant concerné·e, jusqu'à lui attribuer un lien de parenté élective, manifesté par le registre terminologique employé : « *j'étais sa deuxième maman* » [ibid.].

6.3. « Aux parents exclusivement revient le devoir d'éduquer des enfants »

La notion d'« éducation » constitue une question et un enjeu qui reviennent de façon récurrente au sein des crèches. À travers ce terme, il s'agit de saisir dans quelle mesure ces institutions, ainsi que les actrices qui les composent, jouent un rôle proprement « éducatif » auprès de l'enfant qui est accueilli·e au quotidien. À ce propos, le point de vue des puéricultrices est clair : ce n'est pas à elles « d'éduquer » les enfants à la crèche, car cette compétence relève des parents et doit être exercée au sein de la famille, tel que cela a été énoncé de façon explicite : « *C'est aux parents de devoir éduquer leurs enfants* » [Imane, section des « renards », l'Île des Petits, 03/24].

Au P'tit Collège, les puéricultrices partagent cette même vision, qu'elles exposent fréquemment lorsqu'elles mettent en regard leurs propres pratiques et choix éducatifs avec ceux des parents. Lors d'une réunion d'équipe menée aux côtés de la directrice, Valentina s'est ainsi exprimée lorsqu'elle discutait du comportement de Léo :

« *Moi, je trouve parfois que ce petit il aurait besoin d'un meilleur cadre et d'horaires plus fixes pour soigner ses frayeurs et ses pleurs. Je comprends pas comment ils font, les parents, mais tant pis, c'est pas mon choix, un moment donné, c'est pas à moi d'éduquer leurs gosses* » [sous le « préau », 03/23].

Il est également révélateur que le projet pédagogique du P'tit Collège le stipule explicitement, dans les sections renvoyant au « lien construit entre la crèche et les parents », où il est formellement noté : « *vous êtes les premiers éducateurs de votre enfant* ». Plus généralement, le fait de présenter les parents

comme « les principaux gardiens et les premiers éducateurs de leurs enfants » (Vandenbroeck, 2024, p. 146) constitue un précepte qui s'étend et se généralise actuellement dans de nombreuses institutions de la petite enfance (*ibid.*). Dans les pratiques ordinaires, cela engage les professionnelles à se retirer consciemment ou inconsciemment de toute entreprise qui pourrait être interprétée comme éducative, de manière à ne pas s'ingérer dans des affaires jugées privées et intimes (*cf.* 6.1). Bouve (2003) traduit ce phénomène comme le symptôme d'un « refus de la délégation éducative » au travers duquel la crèche collective est « tenue de respecter la fonction parentale et de ne pas prendre un rôle hégémonique » (p. 195), afin d'éviter toute rivalité de compétences entre la famille et la crèche (*ibid.*). La crèche pourrait à ce titre potentiellement déposséder les parents de leurs fonctions, de leurs prérogatives et de leurs choix éducatifs, au point de générer un « empiètement du territoire éducatif parental » (*ibid.*, p. 196). Idéologiquement, cela s'explique notamment par le fait qu'au sein des sociétés euro-américaines, la famille nucléaire se présente comme « la structure idéale et primordiale pour l'éducation des enfants » (bell hooks, 2022, p. 143), ce qui cultive l'idée selon laquelle elle serait l'environnement le plus adapté pour les élever (*ibid.*). À titre illustratif, il est symptomatique que le terme d'éducation « extrafamiliale » (Zaouche-Gaudron et al., 2021) soit généralement utilisé dans la littérature scientifique pour renvoyer aux institutions d'accueil. Cet usage terminologique particulier insiste sur le fait que la famille représente le pilier fondateur de l'éducation de la petite enfance, noyau de la socialisation primaire, auquel viendraient alors se greffer d'autres instances secondaires, telles que les crèches collectives. L'utilisation de ce terme est en effet révélateur des représentations socio-culturelles, communément partagées, relatives aux institutions que sont respectivement la famille et la crèche publique.

Toutefois, dans la réalité de terrain, les faits sont de toute évidence toujours plus complexes et plus nuancés. Si les puéricultrices revendiquent l'idée selon laquelle la fonction éducative revient exclusivement à la famille, elles refusent d'autre part que le rôle de la crèche ne se réduise à celui d'une institution de garde d'enfants. Au P'tit Collège, les professionnelles se plaignent ainsi d'être dévalorisées par les parents qui ne les perçoivent, selon elles, que comme des « gardiennes » :

« Aujourd'hui, madame, des fois j'explique comment il était son enfant la journée, mais le parent il m'écoute pas. Maintenant, tu dois les attraper pour leur dire quelque chose. Ils s'en fichent totalement, ils veulent juste qu'on garde leur enfant quand ils travaillent » [Alina, réunion d'équipe, section des « zèbres », 03/23].

À l'Île des Petits, ces plaintes, généralement partagées entre puéricultrices mais également adressées à la direction, sont tout aussi présentes :

« Quand ils [les parents] arrivent et qu'ils voient aussi un inconnu dans la section, ils sont même pas intéressés, ils veulent pas savoir qui c'est, ils s'en foutent, tant qu'on garde l'enfant. C'est bon tant qu'on surveille et qu'on donne à manger ! » [sous le « préau », 02/24].

Suite à ce propos adressé en réunion de section, Anna, puéricultrice, a aussitôt rétorqué en ironisant : *« Et ouiiiiii les filles, tout va bien, le 'service gardiennage' est là ! »* [*ibid.*]. Cette référence à la notion de « service » fait écho au concept de « relations de service » (Goffman, 1968) qui peuvent être

interprétées comme des relations dépersonnalisées où le parent deviendrait client, tout en demeurant indifférent à l'objet et au sens du service rendu, niant la réelle valeur du travail mené par les professionnelles. Cette conception reste ainsi vivement critiquée par les puéricultrices au sein des deux milieux dans la mesure où elles déplorent le fait de n'être pas plus que des « prestataires de service » (Goffman, 1968, p. 390) effectuant une tâche qui leur dénie toute forme d'engagement personnel, relationnel et professionnel vis-à-vis de l'enfant accueilli.e.

Par conséquent, il devient complexe et difficile de définir institutionnellement et de distribuer concrètement le rôle que doivent assumer les puéricultrices au sein de l'institution d'accueil (Pirard, 2019). Celles-ci doivent trouver un juste équilibre entre deux pôles distincts : d'un côté, l'« éducation », qu'elles estiment ne pas leur incomber ; et de l'autre, la simple « garde », à laquelle elles refusent de se réduire. Mais bien que les professionnelles reconnaissent ne pas être simplement des « gardiennes », il est révélateur qu'elles rejettent explicitement la fonction éducative. Le fait de considérer que cette dernière soit exclusivement du ressort des parents constitue en réalité une tendance culturellement construite, qui se décline de façon différente selon le contexte historique et socio-politique (Bouve, 2003). Les crèches collectives ont en effet parfois eu pour mission d'apprendre aux parents à « éduquer leurs enfants » dans la mesure où ils étaient considérés comme incapables de fournir de bons soins hygiéniques et moraux ; c'est ainsi que ce rôle incombait à l'institution (Bouve, 2003 ; Vandebroek, 2024) (*cf.* 6.1).

Finalement, selon Vandebroek (2024), de tels modes de pensée peuvent également s'expliquer par le mouvement actuel d'individualisation de la responsabilité parentale, ayant pour corollaire le rejet, voire l'éviction de la responsabilité des institutions publiques de prise en charge, d'accueil et d'éducation de la petite enfance. S'opère par conséquent un repli des pratiques éducatives familiales, qui accordent de moins en moins de crédit et de légitimité aux crèches pour intervenir dans des affaires supposément « privées ». Dans une telle perspective, il semble alors pertinent de parler d'une distribution socialement inégalitaire des rôles éducatifs et des fonctions parentales (Dupuy, 2021).

6. 4. Élargir les frontières de la famille : penser et fabriquer la pluriparentalité

Suite à l'ensemble des analyses dressées, ce sous-chapitre ouvre la voie à des propositions théoriques et conceptuelles permettant de dépasser le modèle idéologique de la famille omniprésent au sein des crèches, mais aussi de considérer les acteur·rices qui travaillent quotidiennement dans ces dernières comme exerçant des fonctions parentales et éducatives. De nos jours, de nombreux·es auteur·rices contemporain·es invitent à changer de conception en ce qui concerne la parentalité, afin qu'elle soit plurielle, pensée comme un espace ouvert et émancipateur et non plus comme « le bastion le mieux gardé de l'hétérosexualité » (Richard, 2022) (*cf.* 5.4), en reconnaissant que les familles qui s'inscrivent en dehors des normes conjugales hétérosexuelles ne bénéficient pas de la même reconnaissance sociale, symbolique et institutionnelle (Sarcinelli & Simon, 2019).

En vue de dépasser ce modèle idéalisé et naturalisé de la famille (Schneider, 1980), le concept de « pluriparentalité » demeure fécond dans la mesure où il « ébranle la dimension sexuée de la famille

dans sa répartition classique et traditionnelle, qui oblige alors à penser à d'inédites configurations pluriparentales » (Sellenet, 2007, p. 19). Cette notion, détachée de toute « conception naturalisante » (*ibid.*), permet ainsi de considérer pleinement des fonctions parentales qui ne sont pas rattachées aux seul·es géniteur·rices (Razy, 2010). En s'appuyant sur un modèle cumulatif et non substitutif (*ibid.*), la notion de pluriparentalité permet non seulement de visibiliser d'autres types de structures familiales (homoparentales, transnationales, recomposées, adoptives, *etc.*) en tenant compte des « métamorphoses de la parenté » (Godelier, 2004), mais elle invite aussi à reconnaître les professionnel·les au sein des crèches comme de réels partenaires éducatifs, en s'érigeant contre « les représentations dominantes voulant qu'un père et une mère géniteurs soient les seuls responsables d'un enfant donné » (Razy, 2010, p. 334).

En outre, d'autres concepts issus des sciences de l'éducation tels que ceux de « co-éducation » ou d'« *educare* »²⁵ (Rayna & Brougère, 2015) sont également fructueux pour reconnaître le rôle éducatif joué au sein des institutions d'accueil de la petite enfance. À ce titre, Vandembroeck (2024) partage l'idée de concevoir la parentalité comme un enjeu public, politique et co-éducatif. Il insiste ainsi sur la notion de « responsabilité éducative partagée » où les sphères publiques et privées mettent en commun leurs savoirs collectifs de façon complémentaire et hybride, refusant une approche individualiste et exclusive (*ibid.*). Cela implique en conséquence de s'efforcer à adopter une vision élargie des modes d'éducation et de socialisation enfantines (Dupuy, 2021). Il serait alors possible de considérer la crèche et la famille comme des espaces de co-éducation soucieux de construire collectivement le sujet de l'enfant (Thollon-Behar, 2007).

Une ultime réflexion, davantage engagée, vise à démontrer les bénéfices potentiels d'une prise en considération des services publics d'accueil et de soin dans l'éducation des bébés et des enfants, des métiers et des personnes, sur la base des recherches menées. En outre, elle vient ébranler la construction sociale et symbolique du modèle de la famille, qui incarne idéologiquement, comme déjà mentionné, l'amour, la protection, le bien-être et la sécurité (Piterbraut-Merx, 2024 ; Richard, 2024 ; Schneider, 1980). Selon l'Institut National d'Études Démographiques (2021), en France, une femme sur cinq et un homme sur huit ont vécu des violences au sein de la sphère familiale lorsqu'elles ou ils étaient mineur·es. Concernant la Belgique, Le Service Public Fédéral (2016) estime qu'environ quatre enfants sur dix ont été victimes de violences durant leurs premières années, avec une violence exercée au sein du foyer domestique pour 80% de ces cas. Il est indispensable de noter que ces statistiques ne couvrent que les cas officiellement signalés, ce qui fait dire à la Ligue belge des Droits de l'Enfant que de tels événements recensés ne sont que « la pointe visible de l'iceberg » (2020). En dépit d'une vision idéalisée de la famille, de tels constats et chiffres permettent de mettre en exergue une réelle prévalence des violences intrafamiliales (Dussy, 2013). Dans la mesure où l'institution familiale est un lieu où les violences faites

²⁵ Pour un éclairage sur la notion d'« *educare* » appliquée en Fédération Wallonie-Bruxelles, voir : Genette, C., & Pirard, F. (éds.). (2022). EDU-CARE. Vers une approche globale de l'enfant qui (ré)concilie soin et apprentissage ? Belgium : ULiège - ONE. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/300529>.

aux enfants sont extrêmement fréquentes (Piterbraut-Merx, 2024), il paraît indispensable de reconsidérer le rôle des institutions publiques, collectives et professionnelles concernant des préoccupations liées au soin, au bien-être et à la réelle protection des enfants.

Finalement, si la notion de pluriparentalité reste féconde d'un point de vue théorique et pratique pour (re)considérer l'ensemble des professionnel·les comme exerçant des fonctions parentales dans la sphère publique, il faut reconnaître que ce terme est épïcène et agenré, là où les femmes demeurent en réalité encore extrêmement majoritaires, d'un point de vue statistique, à œuvrer dans le soin, l'accueil et l'éducation des jeunes enfants (Sellenet, 2007). C'est d'ailleurs à propos de cette distribution inégalitaire du genre dans les rôles, les tâches et le travail de *care* liés au domaine de la petite enfance que s'interroge la partie suivante.

IV. Du *care* comme travail quotidien : les ressorts d'un métier « féminin »

Dans les deux études de cas présentées, sans exception aucune, l'ensemble des personnes prenant en charge les enfants, de diverses façons, sont exclusivement des femmes. En effet, que l'intégralité du travail de *care* soit effectué au sein des institutions par des femmes — « dames de service », directrices et puéricultrices²⁶ — révèle déjà l'existence de dynamiques fortement genrées qu'il paraît nécessaire d'analyser. Cette partie s'interroge donc sur le sort social des femmes qui prennent quotidiennement soin des jeunes enfants, en les considérant non pas comme « biologiquement telles, mais en tant que membres d'un groupe opprimé sur le critère du sexe » (Mathieu, 1991, p. 277).

Comment, au sein des crèches, les connaissances, les compétences et les aptitudes des professionnelles sont-elles naturalisées ? Dans quelle mesure les actrices de terrain intériorisent-elles inconsciemment ce processus d'essentialisation ? Que nous apprend une lecture intersectionnelle au sujet des activités professionnelles au sein de ces institutions ? Pour répondre à ces questionnements, les *feminist, gender et care studies* sont mobilisées afin de rendre compte de la manière dont le travail de *care* est structurellement invisibilisé dans le champ de la petite enfance (Ibos et al., 2019).

Dans le double objectif d'embrasser une vision globale et élargie du travail effectué par les actrices de l'institution, mais aussi de rester ancré dans la littérature scientifique explorée, le terme anglophone de « *care* » est ici employé. En effet, à la différence des traductions françaises courantes telles que « soin », « souci » ou « sollicitude », le « *care* » implique plus qu'un acte médical ou attentionnel : il désigne une disposition relationnelle, une attitude éthique et un engagement dans les pratiques quotidiennes du soin (Tronto, 2009). Ce concept introduit ainsi une réflexion morale et politique, indissociable des contextes sociaux dans lesquels les pratiques de *care* s'inscrivent (*ibid.*). Cette notion permet en définitive d'aborder simultanément les dimensions affectives, relationnelles, politiques et

²⁶ Sont reprises ici les trois types de travailleuses aux côtés desquelles j'étais toujours présente quotidiennement sur le terrain, au sein de la crèche. Toutefois, il est à noter que les assistantes sociales, psychologues, infirmières et stagiaire rencontrées dans ces institutions sont toutes également des femmes.

éthiques de la prise en charge qu'aucun terme français ne parvient à restituer dans la complexité de sa polysémie (Achin & Bereni, 2013).

7. La naturalisation des savoirs professionnels dans la petite enfance

Ce premier chapitre propose une analyse structurelle des représentations sociales et culturelles qui tendent à naturaliser le travail de *care* en milieu d'accueil, en le considérant comme un donné essentiel plutôt que comme le fruit d'une construction historique et politique (Tronto, 2009). À travers l'analyse des matériaux ethnographiques recueillis et co-produits en crèche, il s'agit de rendre visible le travail effectué par les femmes dans ces institutions, et ce afin de dépasser, dans une perspective anthropologique, la « vision androcentrée inconsciente, qui gouverne déjà les blancs laissés dans l'observation » (Mathieu, 1991, p. 276). Comment les professionnelles de la petite enfance sont-elles envisagées comme exerçant un travail « naturel » et intrinsèquement « féminin » ? Au-delà de données chiffrées, que permet de révéler une enquête ethnographique du quotidien des pratiques de *care* dans l'univers institutionnel de la petite enfance ?

7. 1. Un métier « naturel » et « féminin » ?

D'après l'organisme statistique officiel Statbel (2024), en Belgique, la proportion de femmes dans la profession d'« éducateurs de la petite enfance » s'élève à 97,2 %. Statbel note que « les femmes sont les plus présentes dans les professions de soins, telles que l'enseignement maternel, la garde d'enfants et les soins à domicile », qualifiant ces métiers de « typiquement féminins ». Toujours selon l'organisme national, « les professions masculines sont plutôt techniques, tandis que les professions féminines relèvent principalement du soin ». Le travail au sein des structures de la petite enfance est ainsi effectué de façon presque exclusive par des femmes (Neyrand, 2019) en raison de l'essentialisation du lien entre le « soin » et le « féminin ». Lors d'un échange, Catherine m'a parlé de la manière dont les puéricultrices étaient sous-considérées et sous-valorisées dans leur profession, en raison de cette assignation socialement construite :

« Je pense que le secteur [de la petite enfance] est mal considéré premièrement par son histoire [...], mais c'est aussi lié à l'idée que c'est un métier féminin. J'entends souvent dire autour de moi que c'est 'facile' et 'naturel' de s'occuper des enfants. Comme si 'tout le monde peut le faire, et surtout une femme' » [EI, bureau de la direction, le P'tit Collège, 03/23].

Selon Kergoat (1982), cela s'explique par la « division sociale et sexuelle du travail », qui repose sur une différenciation et une hiérarchisation des activités professionnelles selon le sexe. Des attributions sociales et culturelles s'actualisent dans la sphère professionnelle, divisant certaines compétences jugées masculines – l'habileté, la technique, le pouvoir, le matériel, la raison ou les affaires publiques – de compétences jugées féminines – la patience, l'affectif, la délicatesse, le soin, l'émotionnel ou l'intime (Perrot et al., 1991, p. 432). En outre, les premières aptitudes sont valorisées et visibilisées dans la société, tandis que les secondes, inscrites dans la « nature » féminine, demeurent occultées en raison de leur assignation à la sphère privée et domestique (*ibid.*). Par conséquent, c'est à

partir de l'idée socialement construite que les femmes seraient « des êtres [...] plus naturels que les hommes » (Mathieu, 1991, p. 276) que découle la croyance selon laquelle le *care* serait inné (Ibos et al., 2019). D'ailleurs, historiquement, ce métier ne nécessitait pas de compétences professionnelles, dans la mesure où les savoirs mobilisés étaient perçus comme totalement « naturels » (Bouve, 2003, p. 61). À l'Île des Petits, lorsque nous discutons en section à propos de l'absence d'hommes au sein de la profession, Anna, professionnelle, m'a confié qu'elle ne « *savait même pas* » que le terme de « *puériculteur* » existait [03/24].

Si la notion de « division sociale et sexuelle du travail » permet de rendre compte de l'absence quasi totale des hommes au sein des professions du *care*, des facteurs spécifiques au secteur de la petite enfance viennent renforcer ce retrait et/ou cette exclusion. Parmi eux, le « spectre de la pédophilie »²⁷ (Lignier, 2008, p. 23) constitue un obstacle majeur à la présence d'hommes dans de ces lieux, et notamment dans ce qui relève des soins intimes. La présence masculine dans les crèches suscite presque automatiquement préjugés et méfiance, les évinçant de ces professions déjà en amont (Murcier, 2007). Lors du voyage d'étude à Lille, Yasmine m'a directement partagé ses propres ressentis à ce sujet :

« Dans le monde dans lequel on vit, ça fait peur les garçons, c'est pas plus mal d'être entre filles. Je suis pas à l'aise avec les garçons, chez les bébés surtout, moi ça me dérange. J'aime vraiment pas » [06/24].

Cette crainte émerge d'une assimilation de l'homme inconnu à un potentiel danger sexuel : sa classe d'âge mêlée à son identité sexuelle engendre un rejet quasi systématique, par précaution (Lignier, 2008). Latents mais constants, l'effroi et le soupçon imposent ainsi un refus des hommes au sein de l'institution (Lærke, 1998). Lors d'une discussion informelle, Catherine m'a relaté une expérience dans sa carrière où un garçon a effectué son stage à la crèche, pour finalement l'interrompre :

« Au départ, tout se passait bien avec ce stagiaire. Mais ensuite s'est posée la question des soins, et moi, j'ai accepté qu'il fasse les changes, mais ça l'a pas mis à l'aise, il a pas voulu, et les puéricultrices non plus étaient pas à l'aise. Il a fini par arrêter son stage » [le P'tit Collège, 03/23].

Finalement, il est légitime de considérer que l'omission structurelle des hommes dans ces milieux contribue à la (re)production de l'invisibilisation du travail réalisé par les professionnelles. Bien que le travail de *care* soit historiquement, socialement et politiquement inscrit dans une « moralité des femmes » (Tronto, 2009, p. 25), cette division sociale et sexuelle du travail reste hiérarchisée (Kergoat, 1982) : là où la reconnaissance publique et politique s'incarne dans des savoirs, connaissances et compétences masculines, le « féminin » reste associé au « naturel », au « privé » et au « domestique » (Mathieu, 1991). Ainsi, à la présence massive de femmes et à la quasi-absence des hommes dans le

²⁷ Lignier (2008) parle de son côté de l'influence inévitable de cet enjeu sur le terrain, non pas en tant que puériculteur, éducateur ou accompagnateur, mais bien en tant qu'ethnologue. Étant à la fois homme et sociologue de la (petite) enfance, il revient sur ce spectre moral et éthique comme frein méthodologique et pratique sur ses terrains de recherche face auquel il a dû s'adapter et se justifier davantage, et qui a donc joué sur sa posture et ses conditions d'enquête ethnographique dans la mesure où son but était de participer et de s'engager pleinement avec les enfants.

domaine de la petite enfance s'ajoute « l'attribution aux professionnel·le·s de caractéristiques féminines, qui entraîne une invisibilité des compétences nécessaires à acquérir » (Rouyer et al., 2014, p. 113).

7. 2. Du lien maternel contre la reconnaissance professionnelle

Historiquement, les milieux d'accueil que constituent les crèches, ainsi que les métiers et les savoirs professionnels qui y sont associés, se sont calqués sur le modèle de la dyade mère-enfant (Bouve, 2003 ; Mozère, 1992 ; Neyrand, 2000). Cette réalité est une production socio-culturelle qui s'est cristallisée au XX^e siècle sous l'influence des discours psychanalytiques et pédiatriques d'après-guerre dans un contexte marqué par une médiatisation massive des recherches sur les carences maternelles (*ibid.*). En effet, les professions de la petite enfance restent déterminées par le registre idéologique de l'amour maternel, ainsi que par le lien biologique mère-enfant (Rouyer et al., 2014). Malgré un travail scientifique de reconnaissance croissant concernant la place des pères et d'autres figures parentales visant le dépassement progressif du schéma dyadique, les institutions d'accueil, de soin et d'éducation des jeunes enfants demeurent encore aujourd'hui des services matricentrés²⁸ (*ibid.*).

Au sein de deux crèches, les registres évoquant la figure maternelle sont en effet pluriels et constants, tant dans les discours que dans les pratiques effectives. À titre d'exemple, le « système de référence » constitue l'une des manifestations les plus explicites de cet héritage culturel dans le fonctionnement quotidien de la crèche. Cette notion *emic* présente par ailleurs un caractère structurel et institutionnel, dans la mesure où elle est formellement reprise dans les projets pédagogiques des deux milieux d'accueil, sous l'appellation plus courante de « puéricultrice de référence ». À l'Île des Petits, cette dernière est définie comme « une puéricultrice de la section ayant chacune en charge un plus petit groupe d'enfants dont elles s'occupent de manière privilégiée » dans le but « d'offrir à l'enfant une figure d'attachement et une attention signifiante pour lui ». Au P'tit Collège, elle est présentée comme une « accompagnatrice privilégiée de l'enfant [...] pendant toute la durée de son séjour en crèche », amenée à partager des « moments de réconfort, de câlins, de soins, de changes, de repas et de mise au lit [...] permettant de connaître de mieux en mieux l'identité de l'enfant, de créer des liens et d'établir une relation de confiance ». Comme me l'a partagé Louise lors de notre premier échange, la « puéricultrice de référence » est alors désignée dès la phase de « familiarisation » :

« Cette notion existe pour créer le lien de confiance quand les parents arrivent avec l'enfant à la familiarisation aussi parce que c'est plus facile qu'une personne soit garante, donne cette transmission » [EI, bureau de la direction, l'Île des Petits, 02/24].

Instaurée dès le moment de la « familiarisation », la « puéricultrice de référence » permet alors de recréer artificiellement une figure d'attachement venant pallier la séparation mère-enfant (Euillet, 2010) (*cf.* 5.1). Ce système mis en place cadre ainsi, de manière structurelle, les liens sociaux entretenus au

²⁸ C'est sur base de ce constat qu'ONE Academy a financé une recherche sur les places accordées aux pères dans les milieux d'accueil de la petite enfance, documentant les difficultés à les inclure dans ces institutions : Pirard, F., Glesner, J., Genette, C., Gauge, J., Culot, S., & Labalestra, M. (2021). *Être et devenir un père, ça se soutient... Quelles implications pour les acteurs de première ligne ?* ONE. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/265499>.

sein de la collectivité dès l'entrée de l'enfant. Dans les deux crèches étudiées, il demeure également omniprésent durant tout le temps de l'accueil :

Cette notion de « référence » existe ici aussi, tout comme au P'tit Collège. Dans cette crèche fonctionnant de façon « horizontale », ce « système de référence » s'applique aussi bien dans la section des « grands » que dans celle des « bébés ». Il a une grande influence sur la gestion des soins mais aussi sur le vécu ordinaire en section : c'est avec sa « 'puer' de référence » (terme emic) que l'enfant doit manger, s'endormir ou être changé-e. C'est aussi à cette professionnelle assignée de remplir la « fiche-retour » de l'enfant concerné-e. Derrière cette notion, il y a cette idée que les moments privilégiés doivent se construire dans cette relation qui a été prédéterminée [eJdT, section des « renards », l'Île des Petits, 02/24].

À l'Île des Petits, Mélina m'a expliqué à quel point ce mode de fonctionnement était davantage déterminant avant l'arrivée de Louise en tant que directrice, tout en soulignant qu'il reste néanmoins toujours d'actualité :

« Avant, on était très très réf au début. Tu pouvais pas t'occuper d'un enfant qui était pas ta référence. Ou alors il fallait demander : 'cet enfant est dans ton groupe ? Ça te dérange pas que... ?' Et si tu dis non, c'est non. C'était pas tes enfants. Si y'avait son nez qui coulait, on intervenait pas. Puis Madame est arrivée, ça a évolué, mais il y a toujours bien toutes les références » [section des « renards », 03/24].

Au quotidien, ce système influence ainsi directement le cours des actions au sein de l'institution. Il est alors essentiel de comprendre sur quelles bases théoriques cette pratique s'est développée :

« Le système de référence, c'est un choix pédagogique, et c'est vraiment lié à la théorie de l'attachement, sur laquelle je travaille depuis 10 ans, qui dit que l'enfant n'est pas capable, au début de sa vie en tout cas, de s'attacher à pleins de gens différents, et que c'est au fur et à mesure de ses expériences qu'il va pouvoir tisser différents liens relationnels [...]. Et donc il va apprendre à gérer ses interactions relationnelles au départ avec maman et papa, et puis alors on augmente : donc c'est les figures d'attachement primaires, secondaires, tertiaires, etc. » [Catherine, EI, bureau de la direction, le P'tit Collège, 03/23].

Comme le rappelle Marie Masson (2009), psychologue clinicienne et spécialiste du développement de l'enfant, la notion de « puéricultrice de référence » a émergé à partir de préoccupations relatives à la stabilité des relations affectives des jeunes enfants en collectivité. Elle s'inscrit dans le contexte d'après-guerre au sein duquel la psychanalyse et la théorie de l'attachement constituent des références centrales dans l'organisation des pratiques en crèche (Cadart, 2013). La mise en place de ce dispositif est ainsi directement inspirée de réflexions portant sur la séparation mère-enfant, visant à pallier une supposée carence des soins maternels en contexte collectif (Bouve, 2003). Cet héritage demeure aujourd'hui largement répandu, comme en témoigne le recours croissant, en Belgique francophone, à l'organisation des milieux d'accueil autour du principe de la « puéricultrice de référence » (Masson, 2009).

Ce qu'il est alors indispensable de comprendre, c'est qu'à travers cette logique héritée du modèle de la dyade mère-enfant, la personne exerçant la fonction de « référence » est implicitement pensée comme devant être une femme, dans la mesure où elle est appelée à se substituer provisoirement à la figure maternelle au moment de la séparation. En effet, l'appellation largement partagée de « puéricultrice de référence » est mobilisée, tant sur le terrain que dans la littérature, exclusivement au féminin. Si la cohérence du dispositif repose sur l'idée qu'une femme constitue la seule figure légitime pour pallier l'absence de la mère, il est toutefois symptomatique que ce « système de référence » rappelle implicitement que la puéricultrice ne peut fondamentalement pas égaler cette fonction maternelle :

« Tout ça, c'est cohérent par rapport à la théorie de l'attachement, par rapport à ce que l'on appelle la sécurité affective, donc, pour moi ça n'est déjà pas naturel d'avoir la séparation mère-bébé : si on le fait, on ne rajoute pas des séparations dans l'organisation de la crèche pendant l'accueil ! Pour moi, c'est vraiment capital que la référente reste la référente tout au long de l'accueil : c'est-à-dire qu'elle devienne un figure d'attachement secondaire parce qu'on sait que c'est super important pour l'enfant » [Catherine, EI, bureau de la direction, le P'tit Collège, 04/23].

Comme le souligne la directrice, très familière des théories de l'attachement, le dispositif de « référence » s'inscrit explicitement dans l'idée de compenser une séparation jugée non « naturelle » entre la mère et le bébé. De cette manière, la puéricultrice incarne une figure « secondaire » et éphémère, pensée en opposition à la mère, laquelle reste définie comme figure primaire et permanente, parce que biologique (Pierrehumbert, 2004). Ainsi, il est pertinent de s'interroger sur la manière dont le registre de la « nature » dans le lien mère-enfant fragilise la mission d'accueil collectif et professionnel, en rappelant sans cesse, de façon implicite, que la « vraie » mère est absente²⁹. Cette valorisation des soins maternels tend par conséquent à concevoir la prise en charge par d'autres figures temporaires comme « 'contre nature' et potentiellement dommageable » (*ibid.*, p. 61), comme cela est parfois exprimé explicitement sur le terrain :

En début de matinée, Amina se dirige près de François qui pleure depuis une dizaine de minutes dans la section. Assise sur un tapis, en tant que puéricultrice de référence, elle tente d'installer François sur ses genoux. Amina soupire alors doucement, penchée vers lui : « Ça fait encore mal aujourd'hui hein, le petit cœur... Maman n'est pas là, mon grand... Moi je peux t'accompagner tu sais, mais faudra être courageux, car je ne peux pas me transformer en maman » [eJdT, section des « renards », l'Île des Petits, 03/24].

Enfin, il faut rappeler que la théorie de l'attachement de Bowlby (1969) s'est construite dans un contexte idéologique qui confère à la mère une position à la fois exclusive et centrale (Pierrehumbert, 2004). Dans sa pensée persiste la conviction selon laquelle « une mauvaise mère est toujours préférable

²⁹ Garcia (2014) différencie à ce titre l'attachement « maternel », entretenu entre l'enfant et la mère biologique, de l'attachement « maternant », créé entre l'enfant et la professionnelle à partir de ce modèle, de manière à prévenir certains « risques psychologiques » (p. 75).

pour son enfant plutôt qu'une bonne institution »³⁰ (Bouve, 2003, p. 56). Comme le note pertinemment Vandebroek (2024), « jusqu'à la fin de sa vie, Bowlby restera un fervent adversaire des femmes au travail et des crèches » qui étaient ainsi perçues comme « un mal nécessaire » (p. 41). Dès le début du XX^e siècle, les crèches sont accusées d'attenter au sentiment maternel, érigé en ordre « naturel » (Bouve, 2003, p. 47). L'hypothèse d'une carence maternelle imputée à la prise en charge institutionnelle a ainsi historiquement nourri « une suspicion à l'égard des crèches » (*ibid.*, p. 58). Par conséquent, les savoirs professionnels des puéricultrices sont, d'une part, naturalisés, puisque celles-ci sont envisagées comme un « substitut maternel » (ONE, 2019a, p. 3) ; d'autre part, leur travail demeure disqualifié, dans la mesure où ces professionnelles ne pourront jamais réellement combler les supposées « carences maternelles » (Lézine, 1976).

Bien que ces représentations soient historiquement situées, elles restent aujourd'hui profondément ancrées dans la mesure où elles se réfèrent « idéologiquement, à des caractéristiques intangibles, atemporelles de la nature humaine » (Pierrehumbert, 2004, p. 57), mais aussi en raison du faible développement de théories alternatives postérieures à ce modèle de la « dominance maternelle » (*ibid.*, p. 61). Ainsi, même lorsque l'on discute au sein des crèches d'une valorisation des compétences professionnelles, l'analyse des discours démontre que le modèle de référence structuré autour de la dyade mère-enfant tend paradoxalement à se reproduire :

« Moi, je considère que les professionnelles ce sont des allomères. Donc c'est-à-dire que 'allomère', c'est toutes les autres formes de mères. [...] Et la professionnelle, c'est pas la même chose que la tante ou la belle-mère, elle n'a pas le même lien familial, qui, elle, est prise dans quelque chose qui est de l'ordre de l'intime, alors que la crèche non, mais ça reste une allomère » [EI, Christine, sous le « préau », l'Île des Petits, 02/24].

Lors de cette discussion, la psychologue de l'Île des Petits me soulignait en effet que les professionnelles tendent à être invisibilisées dans leur métier précisément parce que leur travail serait considéré comme « naturel ». Dans ce cas-ci, là où se pose la question d'une reconnaissance des professionnelles de la petite enfance, l'usage de la notion d'« allomère » est révélateur : ces dernières incarnent des figures d'attachement inscrites dans le prolongement du modèle maternel, de façon périphérique. En effet, si l'on se fie à une traduction littérale du terme, les professionnelles sont définies par des « autres mères ». Dans la mesure où la reconnaissance de l'existence « d'autres mères » va de pair avec l'idée qu'il n'existe qu'une « mère unique » (Neyrand, 2000), se pose alors la question du

³⁰ Un tel constat a de toute évidence été révisé par les sciences humaines et sociales, qui ont démontré l'absence totale de prise en considération du contexte dans lequel les expériences des théories de l'attachement furent menées, qui ont par ailleurs négligé l'influence primordiale du milieu socio-culturel des enfants considérées (Vandebroek, 2024). De nombreux ouvrages ont critiqué ce présupposé « danger du collectivisme » (Bouve, 2003, p. 58) en affirmant l'importance de l'expérience d'éducation collective et communautaire dans le développement psychomoteur des enfants, tels que : Bettelheim, B. (1969). *The Children of the dream*. The Macmillan Company ; Hartup, W. W. (1978). *Children and their friends*. In H. Mc Gurk, *Issues in childhood and social development* (pp. 130-170). Methuen ; Lézine, I. (1964). *Psychopédagogie du premier âge*. PUF ; Strayer, F. (1985). L'activité affiliative et le réseau cohésif chez les enfants d'âge préscolaire. In R. E. Tremblay, et al., *Éthologie et développement de l'enfant* (pp. 291-308). Stock-Pernoud.

degré de légitimité accordé aux professionnelles qui travaillent dans des crèches marquées par une « hégémonie maternelle » (Neyrand, 2000).

Sans contester ou ignorer le rôle de la relation dyadique dans les premières étapes de l'expérience humaine (Rouyer et al., 2014), les observations analysées visent à démontrer les effets structurels qui découlent d'un tel modèle, pourtant socialement, culturellement et historiquement construit³¹. À travers ces effets de continuité, les crèches contribuent elles-mêmes dans une certaine mesure à reproduire une identité professionnelle pensée comme naturellement féminine, maternelle et secondaire, participant ainsi à la relative invisibilisation des savoirs professionnels et compétences propres qui s'y déploient quotidiennement.

8. Les invisibilités croisées du *care*

Ce chapitre approfondit l'analyse en démontrant que le travail de *care* fait l'objet d'une forme de sur-invisibilisation, perceptible à un second niveau d'analyse. Il met tout d'abord en évidence la manière dont les professionnelles tendent à intérioriser des dispositions qui contribuent à occulter la dimension professionnelle, reconnue et qualifiée de leur métier. Une attention particulière est ensuite accordée au travail des « dames de service », afin de documenter les représentations des tâches domestiques qu'elles effectuent quotidiennement au sein des crèches : un travail structurellement sur-invisibilisé, aussi bien sur le plan symbolique que dans l'espace matériel même des institutions (Vergès, 2019).

Malgré une professionnalisation croissante des savoirs et des compétences dans le champ de la petite enfance, quels sont les freins internes à la valorisation de la profession de puéricultrice ? Comment les puéricultrices se réapproprient-elles la naturalisation des savoirs professionnels liés au *care* ? En quoi est-il pertinent de parler d'une sur-invisibilisation du travail mené par les « dames de service » ?

8. 1. Une valorisation professionnelle empêchée ?

Dans le domaine institutionnel de la petite enfance, la professionnalisation des travailleuses a historiquement été un processus lent et tardif (Bouve, 2003). Ce n'est qu'à la moitié du XX^e siècle que la question de la formation du personnel de crèche et de son inscription dans des réglementations officielles commence à émerger (ONE, 2019a). Avant cela, des compétences dites « naturelles » étaient considérées comme suffisantes, et le travail ne nécessitait ni formation initiale ni qualification spécifique (Bouve, 2003, p. 61) (*cf.* 7.1). Ainsi, la professionnalisation apparaît dès ce moment comme un préalable à une transformation profonde des fondements qui structurent l'organisation et les pratiques au cœur des institutions d'accueil (*ibid.*).

³¹ Pour un éclairage anthropologique au sujet d'autres formes de soins, de garde et de socialisation de l'enfant hors du modèle dyadique mère-enfant, voir : Bonnet, D., & Pourchez, L. (2007). *Du soin au rite dans l'enfance*. Érès ; Bonnet, D., Rollet, C., & Suremain, C. E. de. (2012). *Modèles d'enfances. Successions, transformations, croisements*. Éditions des Archives contemporaines ; Lallemand, S. (1993). *La circulation des enfants en société traditionnelle : prêt, don, échange*. L'Harmattan ; Razy, É. (2021). De l'anthropologie de la petite enfance au dialogue interdisciplinaire. L'exemple de l'apprentissage de la parenté à plaisanterie. In A. Dupuy (dir.), *Socialisation familiale des jeunes enfant* (pp. 103-119). Érès

Depuis lors, ce processus a connu une évolution significative, et les sciences de l'éducation reconnaissent aujourd'hui pleinement que ce métier exige un ensemble de compétences professionnelles plurielles, complexes et multidimensionnelles (Pirard et al., 2019 ; Soares, 2025). En Fédération Wallonie-Bruxelles, la création d'un bachelier en Accueil et Éducation du Jeune Enfant (AEJE)³², instauré lors de la rentrée académique de septembre 2023, a marqué une étape institutionnelle importante en offrant une qualification de niveau supérieur adaptée aux enjeux contemporains du secteur (Pirard & Vandebroek, 2023). Ce cursus vient ainsi renforcer les dimensions théoriques et pratiques du métier à travers un parcours structuré qui associe formation académique et stage en milieu d'accueil (*ibid.*). Du point de vue des sciences de l'éducation, la réévaluation des niveaux de formation constitue un critère essentiel dans l'amélioration de la qualité des services publics destinés à la petite enfance (Pirard, 2023).

Cependant, si ces avancées institutionnelles s'inscrivent dans une logique de reconnaissance du secteur et de valorisation des métiers (Pirard & Vandebroek, 2023), cette enquête ethnographique révèle que les professionnelles rencontrées reproduisent des mécanismes intériorisés qui freinent la reconnaissance d'une identité comme pleinement qualifiée. L'analyse des observations tend à montrer que certaines actrices de terrain contribuent inconsciemment à cultiver une forme d'invisibilisation de la dimension professionnelle de leur travail :

Lors d'un de mes premiers jours de terrain, je discute de façon informelle avec Léa dans la section au sujet des raisons l'ayant conduite à exercer ce métier. Elle m'explique que, pour elle, devenir puéricultrice allait de soi : elle « n'avait pas réfléchi », car il s'agissait d'une « vocation ». C'était quelque chose de « naturel » qui était « inné » [eJdT, section des « zèbres », le P'tit Collège, 03/23].

Dans les représentations socio-culturelles liées au monde du travail, les professions considérées comme typiquement « féminines » relèveraient d'une « vocation », par opposition aux professions dites « masculines », définies quant à elles comme le résultat d'une « expertise », à la fois reconnue et acquise (Dubar et al., 2015, p. 257). Ainsi, les attributs associés au « féminin » – tels que le savoir-faire relationnel, le soin, la patience, l'écoute ou le dévouement – relèveraient de « qualités » intrinsèques plutôt que de compétences acquises, contrairement aux domaines professionnels considérés comme masculins, qui seraient fondés sur des certifications et des qualifications formelles (*ibid.*). Selon Bouve (2003), le fait d'attribuer un caractère « naturel » et « inné » au métier de puéricultrice découle d'héritages historiques encore largement intégrés et partagés actuellement par de nombreuses professionnelles de la petite enfance (p. 58). De manière inconsciente, celles-ci continuent en effet d'intérioriser « les stéréotypes de genre et les représentations peu valorisantes associées à leur métier » (Ulmann, 2013, p. 195), ce qui contribue à reconduire une forme d'invisibilisation des compétences mobilisées. À l'Île des Petits, Louise illustre parfaitement cette dynamique :

³² À ce sujet, voir : ONE. (2025). *Bachelier en accueil et éducation du jeune enfant*. <https://www.one.be/public/detailarticle/news/bachelier-en-accueil-et-education-du-jeune-enfant-une-nouvelle-opportunit%C3%A9-pour-les-professionnels-de-la-petite-enfance>.

« En fait, quand on discute avec les parents, c'est : 'vous ne faites que jouer avec les enfants'... Alors après ils disent : 'je ne pourrais pas le faire' car effectivement, ça demande beaucoup de patience, mais c'est pas dit comme des aptitudes professionnelles, c'est des aptitudes que toute femme a, ou aurait ou devrait avoir en fait. Et ça, ça nécessite vraiment de continuer à travailler en équipe, à accompagner les professionnelles et même à échanger avec les parents, renvoyer une image pro' et pas seulement se contenter de partager un petit bricolage qu'on a fait avec les enfants. Parce qu'elles-mêmes, elles sont là-dedans en fait. Alors je leur dis : 'c'est pas ça que vous faites au quotidien, y'a pleins d'autres choses que vous faites très très bien et que si vous feriez pas, ils en seraient pas là'. Mais c'est un réel combat » [EI, bureau de la direction, 02/24].

Au P'tit Collège, Catherine rejoint également cette analyse :

« C'est cette croyance populaire qui est que s'occuper d'un enfant, c'est 'facile'. S'occuper d'un groupe d'enfants, c'est 'facile'. Alors y'en a qui disent : 'moi, à leur place, je pourrais pas !', mais pas : 'je pourrais pas' en termes de compétences, non, mais 'je pourrais pas' en termes de bruit, d'émotions, mais finalement, 'tout le monde sait s'occuper d'un enfant'. Et ça, c'est pas vrai, c'est un métier » [EI, bureau de la direction, 03/23].

À partir de ces conceptions sociales et culturelles découle l'idée selon laquelle les femmes exercent une activité, au mieux un « métier », tandis que les hommes exercent toujours, quant à eux, une véritable « profession » (Dubar et al., 2015, p. 257). Ces discours largement partagés contribuent ainsi à cantonner les femmes à des emplois considérés comme non – ou moins – qualifiés, parce qu'ils mobilisent des « qualités » prétendument « féminines » ou « domestiques », qui ne sont pas reconnues comme des réelles compétences professionnelles (*ibid.*). Ces stéréotypes culturels rendent ainsi difficile la valorisation de leur profession en raison d'une opposition faite entre « foyer et travail, maternité et salariat, féminité et productivité » (Perrot et al., 1991, p. 420). Par conséquent, en plus d'assurer un travail impayé « à la maison », les professionnelles sont également assignées à des emplois dévalorisés ou mal rémunérés « au travail » (Dubar et al., 2015, p. 257).

Concernant à présent la question salariale, Catherine souligne que les professionnelles tendent elles-mêmes à nouveau à percevoir ces inégalités économiques comme inhérentes à leurs qualités :

« Donc on se professionnalise... Mais parfois on a des retours en arrière, on ne se reconnaît pas, et on participe à ça. Le genre de phrase qu'elles disent souvent par exemple : 'de toute façon, j'ai pas choisi ce métier-là pour le salaire mais parce que j'aime vraiment ça', participe inconsciemment au fait qu'on dénigre notre travail. Parce que : et pourquoi pas en fait ? Pourquoi on pourrait pas faire un métier qu'on aime, valorisant, et qui nous amène un juste salaire ? Quand elles disent ça, elles se pénalisent, elles disent qu'elles adhèrent à ça. C'est un peu comme si on se disait : 'on a la chance de faire un métier de prendre soin, c'est déjà super de pouvoir s'occuper des autres'. Mais non ! C'est justement ça, c'est leur profession ! » [EI, bureau de la direction, le P'tit Collège, 04/23].

Bien que les discriminations salariales qui incombent aux femmes soient scientifiquement reconnues et largement documentées depuis la seconde moitié du XX^e siècle (Dubar et al., 2015), il semble que les

puéricultrices participent à l'intériorisation inconsciente de telles inégalités, pourtant culturellement et socialement construites (Perrot et al., 1991). Comme en conclut Catherine :

« Un médecin, on va jamais lui dire : 't'as trop de la chance de t'occuper de tes patients'. Ben non, parce qu'il gagne assez d'argent par mois pour ça. Alors là, probablement y'a le savoir qui est valorisé, alors que celui des puer', il est pas vu comme un savoir particulier » [ibid.].

Dernièrement, en ce qui concerne directement les temps variés de formation voués à la professionnalisation des puéricultrices, la réalité de terrain démontre que ces dernières peinent également à s'engager dans ce type d'activités professionnalisantes :

Avant que Catherine n'arrive à la réunion d'équipe prévue sur le temps de midi au sein même de la section, les puer' se plaignent entre elles de ce moment à venir, durant lequel est prévu un temps de formation. Elles disent qu'elles n'ont pas envie d'y assister et soupirent jusqu'à ce que la directrice ne rejoigne la section [eJdT, section des « zèbres », le P'tit Collège, 04/23].

Cette attitude, qui s'apparente à une forme de lassitude, s'inscrit en réalité plus largement dans une dynamique de fatigue et d'épuisement résultant du rythme de travail effréné au sein de ces institutions (Ulmann, 2013). Factuellement, les puéricultrices disposent uniquement de trente minutes de pause de midi par jour. Faute de temps et de moyens, les moments de formation prévus institutionnellement s'organisent généralement durant ce court laps de temps. Dans ces circonstances, la professionnalisation devient un processus greffé à leur seule pause quotidienne, rendant particulièrement difficile leur disponibilité personnelle et professionnelle au vu de la charge de travail qui pèse déjà sur elles (*ibid.*). Ce comportement est donc directement lié aux conditions difficiles de leur profession : un temps additionnel de formation est subjectivement perçu comme une charge supplémentaire. Cette organisation contribue à rendre les occasions de professionnalisation difficiles à vivre et à investir pleinement, en raison de conditions structurellement défavorables.

À l'Île des Petits, cette posture de découragement se manifeste également, toujours en raison de conditions de travail éprouvantes. Elle s'est notamment exprimée lors d'une journée pédagogique organisée afin de soutenir la professionnalisation des compétences et des savoirs de l'équipe, mais vécue autrement par les puéricultrices. En début de journée, la directrice les a invité à partager leurs attentes et leurs ressentis, suite à quoi les professionnelles ont exprimé une forme de lassitude généralisée :

En cette matinée de journée pédagogique prévue par la direction où toute l'équipe est présente, on procède premièrement à une « météo du jour » pour « déposer nos émotions ». Les réponses des professionnelles sont globalement négatives et elles ne semblent pas très enjouées à l'idée de vivre cette journée de formation : certaines se définissent comme « usées » et d'autres « trop fatiguées ». Nadia exprime qu'elle en a « vraiment marre d'être surmenée » tandis que Sarah assume que, « fatiguée », elle aurait « préféré son lit » ; Yasmine se dit quant à elle « épuisée moralement et mentalement » [eJdT, sous le « préau », l'Île des Petits, 03/24].

Dans cette perspective, c'est donc la fatigue et l'épuisement liés à l'intensité du travail d'accueil qui conduit à percevoir ces temps de professionnalisation comme particulièrement lourds. Le travail en

crèche est décrit comme extrêmement compliqué au jour le jour, notamment en raison du manque structurel d'effectifs, si bien que les puéricultrices conçoivent ces moments de formation comme un poids ajouté au travail quotidien sur les deux terrains. Comme l'exprime spontanément Valentina un matin en découvrant le contenu des nouvelles affiches collées sur les murs de la section décrivant les « règles de vie à la crèche » du P'tit Collège : « *Règles de vie de la crèche ? Et si seulement on avait une vie ici !* » [08/23].

Faute de temps, de moyens et de personnel, les formations – parfois organisées sur la pause de midi et au sein même des sections – suscitent des plaintes récurrentes et de fortes résistances, parfois même en amont. Ainsi, si des dynamiques de professionnalisation existent bel et bien sur les deux terrains, les professionnelles semblent ne plus disposer des ressources personnelles et physiques nécessaires pour les investir entièrement. Malgré des avancées institutionnelles notables en matière de professionnalisation du métier, de grandes difficultés persistent alors quant à leur mise en œuvre concrète et leur valorisation effective dans la réalité quotidienne du terrain.

8. 2. Tous les soins ne se valent pas

Comme cela a été mentionné dans les perspectives éthiques et méthodologiques, le terrain mené à l'Île des Petits a également donné lieu à des temps d'observation participante auprès des « dames de service » (cf. 4.2). Au sein de la crèche, ces travailleuses – au nombre de quatre, chacune étant assignée à une section – assurent l'entretien général de l'établissement. Toutes sont issues de classes populaires et de trajectoires migratoires, et occupent des fonctions d'entretien largement associées à des tâches domestiques. Mon immersion auprès d'elles m'a ainsi permis de saisir concrètement la portée du travail qui leur est assigné, tant dans sa dimension symbolique que matérielle.

L'activité des « dames de service » recouvre un ensemble de tâches indispensables au fonctionnement de la structure, parmi lesquelles la cuisine, la vaisselle, le nettoyage des espaces ainsi que la gestion des lessives communes. Dans le projet pédagogique, elles sont désignées comme le « personnel de service »³³ qui « s'occupe du nettoyage des locaux et des surfaces intérieures et externes du milieu d'accueil », qui « réceptionne les repas apportés par les cuisines bruxelloises et qui prépare les goûters pour les enfants » tout en demeurant « garant du respect des règles d'hygiène et de diététique en vigueur dans le milieu ». Cette définition circonscrit ainsi leur rôle à un registre essentiellement technique et domestique, tout en attestant de l'importance structurelle de leur travail dans l'organisation ordinaire de la vie en crèche. En effet, d'un point de vue théorique, ces travailleuses font pleinement partie du personnel reconnu comme prenant soin des enfants au quotidien, au même titre que les puéricultrices. D'après Louise, cette reconnaissance s'inscrit dans une logique institutionnelle évidente :

« Ici, y'a une volonté à la crèche de l'institution de les intégrer au mieux dans les sections et de mettre une dame de service par section dans le but de les responsabiliser, et en fait de pleinement

³³ La catégorie *emic* couramment utilisée sur le terrain est celle de « dames de service », par ailleurs genrée, et non celle de « personnel de service », qui n'est de son côté jamais employée.

les intégrer [...] Le but, c'est de les inclure dans le processus. C'est l'idée que sans elles, il n'y a pas d'accueil. L'enfant dépend d'elles puisque leur mission a un impact par rapport aux enfants » [EI, bureau de la direction, 03/24].

Toutefois, si les discours institutionnels tendent à les placer sur un pied d'égalité avec les professionnelles en matière de participation au *care* quotidien, la réalité de terrain révèle une situation plus ambivalente. Bien que le fonctionnement de la crèche repose sur leur présence et que l'accueil des enfants ne pourrait effectivement pas se faire sans leur travail, il apparaît que cette catégorie de soins – centrée sur l'entretien et les tâches domestiques – ne bénéficie pas de la même reconnaissance que celle associée à l'accompagnement des enfants en section. Au P'tit Collège, cette hiérarchisation implicite des formes de soins se donne également à voir à travers les propos tenus par certaines puéricultrices. Ainsi, Léa a illustré cette vision lors d'un échange avec une collègue à propos des techniciennes de surface chargées du ménage dans les sections. Elle s'est alors exprimée avec véhémence après avoir constaté que, selon elle, les lieux demeuraient sales : « *C'est pas une critique, c'est pas parce que c'est une femme de ménage ou quoi hein, mais moi, mon job, c'est de m'occuper des enfants, toi, c'est de laver quoi* » [section des « zèbres », 05/23].

Or, à la différence des techniciennes de surface du P'tit Collège, qui interviennent à des moments ponctuels lorsque la crèche est fermée, les « dames de service » de l'Île des Petits sont présentes quotidiennement et tout au long de la journée, durant les temps d'ouverture de la crèche. Toutefois, en dépit de cette présence effective et d'une implication continue dans la vie ordinaire de l'institution – et ce, malgré les discours institutionnels valorisant leur rôle – les représentations partagées par certaines puéricultrices tendent à reléguer leur travail à une fonction strictement domestique, dissociée du *care* reconnu envers les enfants. Cette différenciation des rôles se manifeste également dans les prises de parole des professionnelles lors des espaces collectifs de discussion :

« Moi, c'est juste une question, mais quand même, sans blesser qui que ce soit, car voilà on a besoin de tout le monde, mais quand on est occupée avec des enfants, est-ce qu'elles peuvent intervenir ? Nous, on se charge des enfants en section, et parfois je suis occupée avec et puis elles viennent leur prendre la main ou commencer à leur parler quand elles passent, et moi ça me coupe dans mon activité. Alors que je suis là pour ça en fait, c'est mon travail » [Francine, réunion de section, sous le « préau », 04/24].

Cette hiérarchisation inconsciente du travail produit une distinction entre des soins considérés comme plus importants – ceux associés à l'attention, à l'éveil et au développement de l'enfant – et d'autres, relégués à l'arrière-plan, car assimilés à des tâches ménagères et domestiques (Vergès, 2019). Si le travail des puéricultrices est déjà structurellement invisibilisé au sein des institutions d'accueil de la petite enfance, celui des « dames de service » apparaît comme encore davantage en retrait en raison de cette hiérarchie symbolique des soins, socialement construite. Cette forme de travail du *care* tend à être perçue comme moins relationnelle et moins directe, relevant davantage de l'entretien des lieux que du soin aux personnes. Par conséquent, ces activités demeurent dévalorisées sur le plan symbolique,

contribuant à une invisibilisation accrue de celles qui les accomplissent. Contrairement aux soins directement adressés aux enfants, leur contribution demeure en quelque sorte insaisissable, bien que pourtant indispensable à la vie quotidienne de la crèche.

En outre, il importe d'ajouter que cette invisibilisation sociale et symbolique du travail effectué par les « dames de service » comporte également une dimension matérielle très concrète. Dans les faits, ces dernières travaillent tout au long de la journée dans la cuisine de la crèche, située à l'entrée du bâtiment et à distance des sections où se trouvent les enfants, afin de préparer les repas et les goûters. Lorsque le nettoyage des sections est effectué, celui-ci a lieu durant les temps de sieste, au moment où les enfants et les puéricultrices ont quitté les espaces concernés. En outre, la vaisselle et les restes des repas sont récupérés lors de ces moments, quand l'ensemble des membres de l'institution sont absents. Aux yeux des « dames de service », cette mise à l'écart physique empêche les professionnelles de saisir pleinement les conditions et la pénibilité de leur travail, ce qui contribue à nourrir des incompréhensions et à renforcer des tensions au sein de l'institution, comme elles ont pu me le confier :

« Ma chérie, tu sais, elles savent pas ce qu'on fait, elles voient pas ce que nous faisons. On croit qu'on est juste là pour les servir, mais en réalité, on est là au service des enfants » [Fatima, cuisine de la crèche, 03/24].

Ainsi, ce traitement social est mal vécu par les « dames de service » qui expriment, en réaction, une certaine forme de désengagement. Certaines disent ne plus vouloir « collaborer », estimant que les professionnelles ne « comprennent pas leur boulot » et qu'elles « manquent d'empathie » [Dalia, cuisine de la crèche, 03/24]. En effet, les « dames de service » ont insisté sur l'idée selon laquelle la reconnaissance institutionnelle tendait à aller dans un unique sens, celui du travail mené par les professionnelles. Inversement, un manque de valorisation est ressenti, dont elles m'ont personnellement fait part, notamment pour critiquer le contenu de la journée pédagogique, à laquelle elles devaient participer mais qui, selon elles, ne les concernait en rien :

« Moi, cette journée pédagogique, ça me concerne pas. Mais bon, c'est sûr c'est intéressant de voir la vie en section, les activités directes avec les enfants. Mais ça nous concerne jamais ici. Après on dit qu'on est pas impliquées, mais on nous consulte pas. Je pense qu'il faudrait échanger les journées, faire une journée pédagogique pour les dames de service et que les puer' participent. Il faut se mettre à la place de l'autre et en immersion pour comprendre. Nous, on respecte, on comprend, pourquoi elle pas alors ? D'ailleurs, si tu étais pas venue directement avec nous en cuisine, j'aurais moi proposé à la directrice que tu viennes voir notre travail, parce que c'est aussi ça, la crèche » [Dalia, section des « renards », journée pédagogique, 03/24].

En effet, cette indignation partagée donne naissance à une posture de désengagement explicitement formulée, ce qui contribue à renforcer cette dynamique d'invisibilisation. Toutefois, si ces ressentis exprimés impliquent un certain retrait, celui-ci est loin d'être lié à un désintérêt pour les enfants : « Tu sais, nous on est vraiment attachées aux enfants. On les voit aussi grandir, se développer, et y'a un réel lien qui se crée qui nous touche profondément » [Salma, cuisine de la crèche, 03/24].

Fondamentalement, la mise en retrait progressive des « dames de service », à la fois symbolique, sociale et matérielle, s'inscrit plus largement dans des logiques structurelles de hiérarchisation du *care*, telles que les analyse Françoise Vergès (2019), où certaines formes de travail indispensables au fonctionnement des institutions sont condamnées à rester davantage occultées. Celles qui « nettoient le monde » (*ibid.*, p. 8) demeurent en effet plus invisibles encore que celles qui en prennent soin de manière plus évidente et reconnue. Plus encore, si le *care* est déjà idéologiquement associé au « féminin » (*cf.* 7.1) et dévalorisé, cette invisibilisation se renforce lorsque le soin prend la forme de tâches domestiques qui ont historiquement été assignées aux femmes de classes populaires et issues de trajectoires migratoires (*ibid.*, p. 125). Il est à ce titre essentiel de comprendre que « ce n'est pas le seul genre mais aussi l'appartenance raciale et de classe qui, dans notre culture, permettent d'identifier qui pratique le *care* et de quelle manière » (Tronto, 2009, p. 156). À l'Île des Petits, cette hiérarchisation se donne concrètement à voir dans la distribution des rôles et des statuts : si l'ensemble du personnel est composé de femmes, le poste de direction est occupé par une femme d'origine belge, diplômée de l'enseignement supérieur et issue d'un milieu socio-économique relativement favorisé, tandis que les tâches domestiques quotidiennes sont assurées par des « dames » issues de classes défavorisées et de trajectoires migratoires variées (Dubar et al., 2015). Si la directrice du P'tit Collège – partageant par ailleurs des caractéristiques identitaires similaires à celles de Louise – m'a joliment exprimé le fait qu'elle concevait « *son travail de responsable* » comme celui de « *prendre soin de ceux qui prennent soin* » [EI, bureau de la direction, 04/23], une lecture intersectionnelle apparaît dès lors indispensable pour saisir la manière dont ces différents « soins » sont distribués et hiérarchisés, au croisement des rapports de genre, de race et de classe, devant nécessairement être envisagés conjointement (Bilge & Collins, 2016). Le concept d'intersectionnalité (Crenshaw, 2005) permet dans cette perspective de comprendre que, bien que tous aussi essentiels les uns que les autres, tous les soins ne se valent pas, comme le révèle l'analyse de la « trame complexe des inégalités » (Bilge & Collins, 2016).

Finalement, en réaction à cette forme de sur-invisibilisation, le fait d'avoir partagé des moments de travail aux côtés des « dames de service » a contribué dans une certaine mesure à une forme de reconnaissance, de visibilité et de valorisation de leur activité (Lignier, 2008). Cette expérience interroge alors directement la place de l'ethnographe sur son terrain, inévitablement traversé par des préoccupations scientifiques, éthiques mais aussi politiques (Agier, 2015 ; Godelier, 2007). En effet, au fil des interactions, mon rôle a parfois été explicitement investi d'attentes, comme en témoigne cette parole m'ayant été adressée :

« *Toi, Fanny, maintenant tu comprends ce qu'on vit ici. T'as vu tout notre travail. Tu peux aller dire ça à l'ONE. Aide-nous ma chérie. Dis-leur de venir travailler ici* » [Fatima, couloirs de l'établissement, 03/24].

V. Des « petits sujets » effacés dans l'espace-temps : où sont les enfants ?

Cette ultime partie laisse place aux enfants afin d'apporter des éléments de compréhension supplémentaires quant au phénomène de (re)production de l'invisibilisation de tel·les acteur·rices au cœur des crèches collectives. Paradoxalement, si les enfants sont à la fois les personnes auxquelles s'adressent les structures d'accueil et pour qui sont formé·es les professionnel·les, elles et ils demeurent bien souvent mis·es à l'écart dans les pratiques ordinaires au sein de ces institutions. Il est ainsi question d'interroger le cadre institutionnel, social, culturel et éducatif qui façonne les conceptions de l'enfance en crèche et qui détermine les « cultures locales de l'*agency* » (Razy, 2019) et de l'agentivité des enfants. Cette partie vise ainsi à s'intéresser aux jeunes enfants accueilli·es au sein de la crèche en appréhendant la place qui leur est concrètement cédée à la fois dans l'espace et dans le temps.

Comment l'investissement de l'espace intérieur et extérieur des enfants est-il restreint à la crèche ? Quelles sont les marges de manœuvre dont disposent les enfants pour contrer ces restrictions ? Dans quelle mesure les enfants sont-elles et ils perçu·es comme des sujets en devenir et en développement, plutôt que comme des « êtres actuels » (James & Prout, 1990) ? Que traduisent de telles mises à l'écart spatio-temporelles sur les conceptions sociales et culturelles des institutions d'accueil elles-mêmes ?

En refusant toute vision normative et idéologique selon laquelle la petite enfance correspondrait à un état de nature, il s'agit de s'interroger sur la (re)production de ces sujets comme minorité sociale, dans le but de leur reconnaître une pleine légitimité au sein des collectivités, tout en luttant contre des « représentations incapacitantes » (Romagny, 2023). Fondamentalement, l'objectif poursuivi serait alors de transformer ce « petit sujet » (Lallemand & Le Moal, 1981) de (la) société en un réel enjeu de taille, élémentaire et crucial, dans la mesure où le passage par l'anthropologie de la petite enfance est aussi essentiel que primordial pour déployer une anthropologie générale (Razy, 2014).

9. Territoires cachés des enfants : se construire à la marge de l'espace social

Ce chapitre s'intéresse à la place concrète laissée aux enfants dans l'espace de la crèche. Il part du constat anthropologique selon lequel l'espace n'est jamais un simple donné neutre, mais bien un mode d'expression et d'organisation de la collectivité (Cadoret, 1991, p. 235). Dans cette perspective, il est envisagé comme un cadre construit et organisé, traversé par des normes, des règles et des usages qui orientent largement les comportements et les déplacements des jeunes enfants.

À travers l'analyse des aménagements matériels, des frontières physiques et symboliques, ainsi que des usages quotidiens de l'espace intérieur et extérieur, il est question de saisir comment les enfants sont fréquemment maintenu·es à la marge de l'espace institutionnel, dans des zones étroitement encadrées et contrôlées par les adultes. Il s'agit alors de comprendre comment, dans un lieu pourtant pensé pour elles·eux, leur présence dans l'espace social demeure fortement conditionnée, restreignant leurs possibilités d'appropriation, d'investissement et d'expérimentation.

Comment l'organisation spatiale de la crèche encadre-t-elle structurellement les déplacements des enfants ? Quelles frontières – matérielles ou symboliques – limitent leur accès aux espaces intérieurs et

extérieurs ? Dans quelle mesure ces contraintes spatiales participent-elles à une forme d'invisibilisation des enfants au sein de l'institution d'accueil ?

9. 1. Rester enfermé·e au sein d'une forteresse bien protégée

D'une certaine manière, les aménagements matériels et les représentations spatiales qui déterminent les deux crèches étudiées laissent à penser qu'il s'agit d'un lieu fermé, cloisonné et isolé du monde extérieur, dont les frontières restent relativement imperméables. Premièrement, en ce qui concerne la façon dont l'espace est construit matériellement, une série de frontières physiques renforce largement l'idée selon laquelle le milieu d'accueil semble renfermé sur lui-même. Pour entrer dans la crèche du P'tit Collège, il est nécessaire de connaître et de composer un code de sécurité, sans lequel la première grande porte d'entrée ne peut être franchie. À l'Île des Petits, ce n'est pas un code qui instaure cette première barrière, mais un interphone placé à l'extérieur, depuis lequel il faut passer un appel en section ou à la direction afin de pouvoir entrer. Dans un second temps, à l'intérieur même des crèches persiste l'idée selon laquelle l'espace doit être intégralement protégé, surveillé et encadré, dans une logique de « bien garder » les enfants dans des lieux précisément délimités. À titre d'exemple, au P'tit Collège, les poignées de l'ensemble des portes sont orientées vers le haut et placées à hauteur d'adulte, de manière à ce que les enfants ne puissent les atteindre, afin qu'elles et ils restent dans la pièce choisie par l'adulte. À l'Île des Petits, les poignées des portes sont accessibles à hauteur d'enfant ; toutefois, cela s'explique principalement par le fait qu'il s'agit de vieux mobilier qui n'a pas été renouvelé depuis longtemps. Par conséquent, des barrières neuves en bois d'environ 70 centimètres ont été placées devant chacune des portes, afin d'empêcher les enfants de les franchir librement. Par ailleurs, au sein de cette crèche, cette question génère de nombreuses crispations de la part de certaines puéricultrices, qui se plaignent fréquemment – notamment lors des réunions de section – du fait que les parents oublient de refermer ces barrières séparant les différentes pièces. L'une des professionnelles m'a ainsi confié qu'elle préférerait travailler dans une institution où les portes se ferment à clé, afin d'empêcher les enfants de circuler durant la journée. Selon elle, laisser les portes ouvertes constitue un réel « *danger* » [02/24]. En outre, le simple fait qu'un enfant s'approche d'une barrière et y demeure quelques instants est déjà perçu par certaines puéricultrices comme une forme de désordre interne, suscitant des réactions immédiates d'obstination et de rappel à l'ordre :

Ce matin, je rentre à la crèche et me dirige vers la section des « renards ». En marchant dans les couloirs, je m'approche de la petite pièce centrale de la section, séparée du couloir par une petite barrière en bois. En me voyant arriver, Lena, Lyna, François et Martin rigolent et s'en approchent, s'y accrochant joyeusement. Anna les interpelle alors directement : « Les enfants, revenez ici, vous savez bien qu'on ne va pas près des barrières ! » [eJdT, l'Île des Petits, 02/24].

Au-delà de ces dispositifs matériels strictement ordonnés, les discours symboliques relatifs à l'espace intérieur de la crèche participent également à la construction d'un lieu clos sur lui-même. Dans les deux milieux d'accueil, de nombreux usages terminologiques témoignent de ces représentations sociales et culturelles de l'espace. Ainsi, les puéricultrices utilisent couramment des expressions telles

que : « *ne pas s'évader* » [le P'tit Collège, 03/23] ; « *ne pas s'enfuir* » [l'Île des Petits, 03/24] ; « *ne pas fuguer* » [*ibid.*] ; ou encore « *ne pas ouvrir les portes de la prison* »³⁴ [le P'tit Collège, 02/23] pour qualifier les déplacements des enfants près des barrières de la section, vers les extrémités de la pièce.

À travers ces usages se dessine l'idée qu'il ne faudrait pas perturber l'ordre interne de la crèche, dans lequel l'espace ne saurait s'étendre ouvertement pour les enfants. Les déplacements, les postures et même les zones d'approche apparaissent ainsi étroitement régulés, non pas tant en raison d'un danger immédiat que pour préserver une organisation spatiale pensée et contrôlée par les adultes (Lignier & Pagis, 2017). Une logique de surveillance traverse dès lors l'institution, devant être maintenue en toute circonstance afin de garantir un fonctionnement jugé maîtrisé. Au P'tit Collège, Catherine m'a d'ailleurs souvent fait part de ses angoisses liées à la possibilité que certaines situations se déroulent hors de toute surveillance, manifestant une préoccupation constante pour ce qui pourrait échapper au regard adulte [EI, bureau de la direction, 04/23]. Dans cette perspective, l'espace de la crèche ne constitue pas seulement un cadre matériel, mais devient un dispositif normatif qui organise ce qu'il est possible – ou non – de faire, de traverser et d'investir pour les enfants. Ces éléments de compréhension invitent ainsi à interroger les effets limitants des normes matérielles et sociales qui pèsent sur elles·eux, en contribuant à restreindre leurs marges de manœuvre spatiales au quotidien (Piterbraut-Merx, 2024, p. 46). Lors d'une situation observée en section, Anna s'est adressée aux enfants de la manière qui suit : « *Les enfants, vous croyez qu'on entre ici comme dans un moulin ? Tout le monde part tranquillement ? On revient !* » [section des « renards », l'Île des Petits, 05/24]. Plus encore, lorsque certains enfants parviennent à ouvrir les barrières, leurs gestes sont fréquemment qualifiés par les puéricultrices de tentatives de « *fuite* » [l'Île des Petits, 04/24].

Selon de telles configurations socio-spatiales, l'agentivité des enfants – étant toujours contextuelle et relationnelle (Abebe, 2019 ; Garnier, 2015) – est particulièrement réduite au sein de l'espace intérieur de la crèche, où les lieux sont largement déterminés, limités et surveillés par les adultes (Danic et al., 2010 ; Lignier & Pagis, 2017). En ce sens, il est indispensable de saisir les effets structurels de cette organisation matérielle de l'espace sur les enfants, qui se retrouvent finalement en quelque sorte enfermés au sein de cette forteresse bien protégée. Des recherches ethnographiques récentes soulignent d'ailleurs que les milieux d'accueil de la petite enfance sont de plus en plus construits comme des espaces distincts et séparés du « monde extérieur » (Albon & Huf, 2021, p. 245). Dans la mesure où l'espace est construit socialement et culturellement (Cadoret, 1991), cette organisation spatiale invite par conséquent à questionner la place effective laissée aux enfants au sein du milieu institutionnel, ainsi que les formes de visibilité qui leur sont accordées. Elle invite ainsi à interroger la manière dont la matérialité des lieux et les conceptions de l'espace au sein de la crèche reflètent la vision même de ces institutions d'accueil. En miroir, les représentations sociales et culturelles de la prise en charge de la

³⁴ Cette référence au milieu carcéral a été constatée à plusieurs reprises sur le terrain. Il convient bien sûr de préciser qu'elle est mobilisée sur un mode ironique. Il n'en demeure pas moins que cette métaphore reste particulièrement révélatrice.

petite enfance se traduisent concrètement dans l'organisation symbolique et matérielle de la crèche, dans la mesure où, inévitablement, « l'institution marque l'espace » (Cadoret, 1991, p. 236).

9. 2. Du dehors au dedans : évitement, retrait et omission des enfants

Ce sous-chapitre s'intéresse aux représentations sociales et culturelles qui encadrent l'investissement des espaces extérieurs en crèche. Si les deux milieux d'accueil étudiés disposent d'un espace extérieur (cf. 3.1 & 3.2), l'enquête ethnographique met en évidence de nombreuses réticences, contraintes et évitements structurels qui tendent à maintenir les enfants à l'intérieur, réduisant ainsi leurs possibilités d'appropriation de ces espaces. Au sein des deux institutions étudiées, l'intérieur de la crèche est construit comme le lieu de référence, au sein duquel les enfants sont attendu·es, situé·es et maintenu·es. Cette norme intériorisée se manifeste parfois dans des situations très ordinaires, lorsque l'attention d'un enfant se porte par exemple vers l'extérieur :

En cette fin d'après-midi, Axelle joue dans la section. Elle se déplace jusqu'à un module en mousse afin de se hisser et de regarder par la fenêtre donnant sur la rue. Souriante, elle pointe un passant du doigt. Léa intervient alors aussitôt : « Qu'est-ce que tu fais Axelle ? Reviens ici ! C'est à l'intérieur que ça se passe » [eJdT, section des « zèbres », Le P'tit Collège, 08/23].

Cet extrait, en apparence anodin, met en évidence la manière dont l'espace intérieur est implicitement désigné comme le lieu légitime de l'activité de l'enfant, tandis que l'extérieur apparaît comme un espace auquel il ne s'agit pas de se diriger ou de s'intéresser. Le simple fait de regarder dehors suffit alors à manifester un rappel à l'ordre, traduisant une conception selon laquelle l'enfant doit rester ancré·e dans l'espace clos de l'institution.

Lorsqu'il s'agit de sorties effectives dans l'espace extérieur de la crèche, celles-ci apparaissent relativement rares et fortement restreintes. À l'Île des Petits, bien qu'une grande cour extérieure soit aménagée au centre du bâtiment, les sorties demeurent inhabituelles. Leur organisation requiert du temps, une mobilisation importante du personnel et une réorganisation d'un planning déjà chargé, freinant par conséquent une telle entreprise. Sur l'ensemble de la durée de mon terrain – mené entre les mois de février et mai –, je n'ai pas assisté à une seule sortie dans cette cour, pourtant disponible.

Au P'tit Collège, la situation diffère par l'agencement même de l'espace extérieur. Celui-ci est de taille plus réduite et donne directement sur la rue, séparée par des barrières de sécurité. Une première contrainte institutionnelle importante empêche le libre accès à cet espace extérieur : les sorties en son sein sont conditionnées par l'accord préalable des parents. Par conséquent, cette règle institutionnelle produit des situations d'exclusion différenciée entre les enfants. Certaines observations donnent à voir la charge émotionnelle que peut produire l'interdiction d'accès à l'espace extérieur, vécue par l'enfant comme une mise à l'écart incompréhensible :

Un après-midi ensoleillé, Léa et Valentina décident d'emmener un groupe d'enfants dehors. Les enfants se dirigent vers l'entrée pour enfiler leurs chaussures, à l'exception des plus petits et d'Anastasia, qui ne dispose pas de l'accord parental formellement requis. Lorsque Valentina ouvre la porte menant à la cour et fait passer les enfants un à un, Anastasia s'avance à son tour, mais est

retenue par la main de l'adulte. Elle se met alors à pleurer à chaudes larmes, montrant la cour du doigt en répétant : « dehors, dehors ». Pendant près de quinze minutes, ses pleurs résonnent dans l'espace intérieur. Léa tente alors de la calmer : « Mon petit cœur, c'est pas nous qui voulons pas. On t'a déjà expliqué, c'est papa et maman. S'il te plaît, garde ton calme » [eJdT, section des « zèbres », Le P'tit Collège, 04/23].

Au-delà des contraintes organisationnelles et institutionnelles, les restrictions à l'espace extérieur s'inscrivent également dans des représentations sociales et culturelles plus larges. Ces logiques participent à la construction de ce que certain·es auteur·rices qualifient d'« *indoor children* » (Karsten & Van Vliet, 2006), où les enfants sont de nos jours majoritairement socialisé·es à l'intérieur. Tout d'abord, les éléments du milieu urbain tels que la pollution, la circulation ou la présence de passants viennent susciter des craintes et des appréhensions qui ébranlent l'ordre de sécurité et de contrôle de la crèche, et qui dissuadent les puéricultrices de prévoir des sorties. Le fait que la cour se trouve directement en bord de rue accentue ainsi les freins intériorisés à investir l'espace extérieur, en raison de l'idée communément partagée de l'inhospitalité des lieux urbains (Monnet, 2023). En outre, lorsque les puéricultrices prennent l'initiative d'aller dehors, c'est presque exclusivement lorsque la météo est au beau fixe, sans quoi la sortie extérieure est généralement évitée (Razy & Willemsen, 2020). Catherine reconnaît ainsi que sortir à l'extérieur « *par tous les temps* » [EI, bureau de la direction, 04/23] ne va pas de soi, ni pour les professionnelles, ni pour les parents. À ce titre, elle m'a évoqué les réticences des adultes liées à la saleté, au froid ou à la maladie, tout en soulignant leur dimension culturelle :

« Alors ça passe par l'idée de : 'il va salir ses vêtements', mais l'idée derrière, c'est plus profond tu vois, c'est l'idée que si c'est sale, c'est en réalité mauvais pour l'enfant » [EI, bureau de la direction, 04/23].

L'idée de saleté, inhérente à l'environnement extérieur, joue ainsi un rôle déterminant ; c'est un certain rapport à la propreté et à la souillure qui freinent les adultes à laisser sortir les enfants. Ces représentations s'inscrivent dans une logique hygiéniste culturellement située où, comme le démontre Douglas (2005), « la saleté est essentiellement désordre » (p. 24). L'extérieur est ainsi fréquemment associé au danger et à l'imprévisibilité, en opposition à un intérieur perçu comme propre, maîtrisé et sécurisant. La terre, la boue ou l'humidité deviennent alors des éléments à éviter, perçus comme incompatibles avec le bien-être de l'enfant :

J'arrive dans l'espace extérieur et je rejoins un groupe d'enfants pour jouer sur le côté. Pendant ce temps-là, les pros' discutent entre elles dans la cour. C'est alors que Léo m'appelle à voix basse pour le rejoindre. Situé dans un coin de la cour, il me montre qu'il est en train de jouer avec la terre située entre les pavés bétonnés. Le sourire aux lèvres, il pose son index sur sa bouche pour m'inviter à garder le secret [eJdT, Le P'tit Collège, 03/23].

Cette scène donne à voir la manière dont les enfants développent des pratiques discrètes, souvent cachées, pour investir des micro-espaces situés à la marge du contrôle adulte. Ces espaces, que Brembeck (2009) qualifie de « *smooth spaces* », permettent aux enfants de détourner momentanément

les normes instituées et d'exercer une forme d'agentivité, certes fragile, mais bien réelle (Razy & Willemsen, 2020). Dans un contexte où les sorties dans l'espace extérieur de la crèche – en plus d'être peu fréquentes et de courte durée – sont étroitement structurées, encadrées et surveillées, les enfants disposent ainsi de marges de manœuvre fortement limitées, qu'elles et ils investissent alors de manière discrète et détournée.

Enfin, au-delà des espaces extérieurs appartenant à la crèche, les sorties vers des espaces publics – sorties, parcs, musées, quartier, *etc.* – demeurent quant à elles exceptionnelles, principalement en raison du manque de temps, de personnel et de moyens. Comme le souligne Louise, ces projets existent mais restent difficilement réalisables dans le contexte actuel :

« On a aussi un projet de sortir à l'extérieur avec des poussettes et avec des baby bus qui sont là dans le couloir depuis longtemps, mais j'avoue que c'est pas la priorité dans l'immédiat vu qu'on a des gros groupes et que je suis en sous-effectif. Il y a aussi eu un projet avec une asso' du quartier, mais j'ai pas pu participer. [...]. On a déjà fait des choses à l'extérieur mais ces derniers temps, c'est compliqué. C'est aussi cet after Covid... Y'a quand même un manque criant de personnel et un manque de ressources bien présents » [EI, bureau de la direction, l'Île des petits, 02/24].

Par conséquent, il est légitime de penser que ces empêchements structurels, une fois accumulés et répétés, participent à renforcer le paradigme de l'exclusion des enfants dans l'espace public et urbain ; un phénomène contemporain déjà largement documenté³⁵ (Lenoble-Prédine, 1990). Plus généralement, il est alors pertinent de s'interroger sur la manière dont ces restrictions généralisées sont symptomatiques d'un effacement progressif des enfants au sein des espaces publics³⁶ (Rivière, 2021).

10. Projections dans l'existence : le temps « innocent » de l'enfance

Après avoir analysé la place laissée aux enfants dans l'espace institutionnel de la crèche, il s'agit désormais de déplacer le regard vers une autre dimension tout aussi structurante de leur expérience quotidienne : le temps. Cet axe de recherche s'avère heuristique dans la mesure où « l'anthropologie du temps n'est pas séparable de celle de l'espace » (Izard, 1991 p. 703). En effet, au-delà des restrictions spatiales qui limitent leurs possibilités d'agir et de circuler, les enfants apparaissent également pris·es dans une temporalité spécifique, largement définie par les adultes au sein de l'institution. Ce chapitre propose ainsi d'analyser la manière dont les enfants sont relativement rendu·es invisibles dans le temps, à travers des conceptions de l'enfance qui les projettent constamment vers l'avenir. Il interroge alors la

³⁵ Par ailleurs, dans la mesure où ce sont presque exclusivement des femmes qui prennent en charge les enfants (*cf.* 7.1), cette mise à l'écart tend également à reproduire, par extension, une invisibilisation des femmes dans l'espace public, historiquement documentée (Perrot et al., 1991, p. 468).

³⁶ Cette dynamique actuelle d'effacement des enfants dans l'espace public fait écho à l'émergence de lieux se revendiquant explicitement comme « *no kids* », c'est-à-dire excluant ou limitant la présence enfantine (restaurants, hôtels, transports, événements culturels, *etc.*). Cette tendance, observée en Europe occidentale, témoigne d'une reconfiguration normative des usages de l'espace public, dans laquelle la présence des enfants est de plus en plus perçue comme non désirable et inappropriée. Pour une mise en perspective récente du phénomène en France et en Belgique, voir l'article suivant : <https://www.nouvelobs.com/societe/20250528.OBS104384/espaces-no-kids-comment-la-tendance-se-developpe-t-elle-en-france-et-ailleurs.html>.

façon dont celles et ceux-ci sont perçues comme des sujets en développement et en devenir, plutôt que comme des « êtres actuels » (James & Prout, 1990) inscrits dans un rapport au temps présent, de son côté souvent omis ou relégué au second plan.

Comment la crèche met-elle en place des pratiques structurelles et institutionnelles qui conçoivent les enfants comme toujours en développement ? De quelle manière ces dernières sont-elles ou ils toujours perçues comme de futures écolier·ères ? Comment de telles projections temporelles participent-elles dans une certaine mesure au phénomène d'invisibilisation des milieux d'accueil de la petite enfance ?

10. 1. « Tu n'es pas prêt·e »

Au sein de la crèche, les enfants font quotidiennement l'objet d'attentes constantes liées à leur développement, à travers lesquelles elles et ils sont évalués, comparés et situés dans une succession de stades à atteindre. Les discours ordinaires tendent en effet à les considérer comme devant impérativement acquérir des compétences motrices, psychologiques, sociales, mais aussi des capacités liées au savoir-être et au savoir-vivre. Ces aptitudes visées ou projetées sont continuellement valorisées dans la mesure où elles sont jugées nécessaires au « bon développement » de l'enfant. Sur le terrain, les références mobilisant ce mode de pensée sont fréquentes et traversent les échanges professionnels au sein des deux crèches étudiées : « *Inès, ça devient inquiétant je trouve, elle a 17 mois et elle sait toujours pas marcher* » [Léa, section des « zèbres », le P'tit Collège, 03/23] ; « *concernant François, il y a des enjeux urgents au niveau de la propreté, il fait toujours pas pipi sur le grand pot* » [Yasmine, réunion de section, sous le « préau », l'Île des Petits, 02/24]. À travers ces propos courants se dessine une finalité implicite : celle d'une autonomie attendue comme progressive, croissante et linéaire. Les enfants accueillis doivent être capables de répondre à ces attentes dans des délais définis par l'institution et par les adultes qui la composent. Le développement est alors pensé comme un enchaînement d'étapes à franchir, dont l'absence, le décalage ou le retard devient rapidement source d'inquiétude, de tension ou de problème.

Cette logique se traduit également dans les manières de s'adresser aux enfants au quotidien. Ces dernières doivent en effet se montrer capables de se comporter « comme des grand·es », sous peine d'être rappelés à l'ordre ou réprimandés : « *Non Léo, on ne demande pas papa quand on est grand comme toi. Imagine les plus petits alors ?* » [Valentina, section des « zèbres », le P'tit Collège, 03/23] ; « *Enlève tes doigts de ta bouche Naël, t'es un petit bébé ? Non hein ! T'es grand maintenant !* » [Amina, section des « renards », l'Île des Petits, 05/24] ; « *Lena, Lyna, vous êtes grandes les filles, normalement vous savez très bien manger seules, sans moi !* » [Yasmine, section des « renards », l'Île des Petits, 02/24] ; « *Adam, je te vois dans les bras de Fanny depuis tantôt au lieu de jouer avec les autres, mais elle est pas là pour ça ! Tu profites parce que normalement tu fais jamais ça, tu es un grand garçon !* » [Anna, section des « renards », l'Île des Petits, 04/24] ; ou encore : « *Tu es toujours sur un petit nuage François, toi tu baignes dans un petit monde de Bisounours et d'innocence* » [Célestine, sous le « préau », l'Île des Petits, 05/24]. Fondamentalement, ces rappels ne sont pas anodins : ils participent à

une catégorisation constante des enfants selon leur âge et selon des comportements jugés adéquats à celui-ci (Bernardi, 1991, p. 31). Les moments de conflit entre enfants constituent d'ailleurs des situations particulièrement révélatrices de cette dynamique, dans lesquelles les attentes normatives liées à l'âge sont fortement mobilisées :

Dans l'après-midi, « petit Martin » et « grand Martin »³⁷ jouent ensemble dans la section comme à leur habitude. Petit à petit, la tension monte entre eux deux dans le jeu, et « petit Martin » finit par attraper et tordre le bras de « grand Martin », qui se met alors à vivement pleurer. Ayant assisté à la scène, Amina s'exclame : « 'Petit Martin' ! T'es fier de toi ? Tu vas rester un bébé toute ta vie ! 'Bébé Martin' ne deviendra jamais 'grand Martin' » [eJdT, section des « renards », l'Île des Petits, 02/24].

Quelques jours plus tard, lors d'un autre conflit intervenant entre les deux garçons où « grand Martin » est cette fois identifié comme responsable de la dispute, une professionnelle formule une remarque similaire : « Hé ho, si ça continue comme ça, on va échanger de 'grand Martin' ! Martin, tu es un grand garçon et je dois pourtant m'occuper de toi plus que les autres ! » [Anna, section des « renards », l'Île des Petits, 02/24]. À travers ces interactions, l'âge apparaît comme un repère central structurant les attentes, les tolérances et les sanctions (Bernardi, 1991). « Petit Martin » ne deviendra jamais « grand Martin » s'il n'adopte pas les comportements prescrits et attendus, tandis que « grand Martin » peut symboliquement redevenir « petit » s'il agit de manière jugée inadéquate et non convenue.

De façon plus générale, ces pratiques inscrivent les enfants dans une temporalité orientée vers ce qu'ils devraient être et devenir, plutôt que vers ce qu'ils sont et vivent dans le présent. Les échanges entre adultes portent moins sur l'enfant tel·le qu'elle ou il se manifeste ici et maintenant que sur ce qu'elle ou il n'est pas encore : « pas encore propre », « pas encore autonome », « pas encore suffisamment 'grand' ». Cette manière de considérer les enfants revient à les penser et à les évaluer en termes d'incomplétude, dans la mesure où elles et ils sont constamment rapportés à un accomplissement futur (Richard, 2024). L'enfant est ainsi moins reconnu en tant que sujet actuel (James & Prout, 1990) que comme « être en devenir » (Hirschfeld, 2002), inscrit dans un état de passage socialement orienté. Plus largement, cette conception développementaliste renvoie à une représentation idéologique de la petite enfance comme un état transitoire et inachevé (Piterbraut-Merx, 2024). Comme le soutient la directrice du P'tit Collège, ces projections temporelles ne relèvent pas uniquement de l'institution d'accueil, mais s'inscrivent dans une dynamique plus large de pressions sociales et parentales :

³⁷ À l'Île des Petits, afin de différencier deux garçons portant le même prénom, ceux-ci sont respectivement appelés « petit Martin » et « grand Martin », alors désignés selon leur date de naissance. Amina m'a expliqué plus précisément cet usage lorsque je l'ai interrogée à ce sujet : « En fait, on devrait pas dire 'petit Martin', car maintenant il a grandi. Au début, on l'appelait ainsi mais maintenant, c'est plus cohérent. En réalité, ça n'a pas trop plu à la maman qui nous a fait la réflexion un jour. Donc faudrait les appeler 'Martin A' et 'Martin B' mais on s'y fait pas trop. Même 'petit Martin' s'appelle lui-même ainsi » [section des « zèbres », l'Île des Petits, 05/24].

« Tu vois, au niveau des stades de développement, le fond de l'enjeu c'est aussi ce que l'adulte aimerait en fait, où il se projette lui pour l'enfant. Et surtout, la crainte des parents, c'est le retard hein. Y'a une pression quand même sociale qui est de marcher à 12 mois, qui n'est pas la moyenne, en réalité c'est plutôt 15 mois. Et selon moi, l'horizontal pousse vraiment davantage vers ça » [EI, bureau de la direction, le P'tit Collège, 06/23].

Si ces logiques existent au sein des deux crèches étudiées, elles apparaissent néanmoins plus déterminantes à l'Île des Petits, en raison de son fonctionnement dit « horizontal » (cf. 3.2). En effet, comme l'explique Catherine, ce mode d'organisation tend à renforcer institutionnellement et structurellement une conception développementaliste de l'enfance, en fragmentant davantage les âges. La crèche étant déjà pensée pour accueillir des enfants jusqu'à la limite stricte de 3 ans et demi, le système horizontal redécoupe encore cette tranche d'âge en sous-catégories figées, correspondant à des groupes d'âge homogènes. Ces découpages donnent alors lieu à des sections distinctes – celles des « bébés » et des « grands » – qui deviennent de véritables sphères sociales différenciées, dotées d'attentes propres et pensées dans leur spécificité. Formellement, les sections des « bébés » accueillent les enfants jusqu'à 18 mois, tandis que celles des « grands » regroupent les enfants de 18 à 36 mois. Ce découpage rigide contribue à fixer des seuils d'âge auxquels sont associées des compétences attendues, rendant plus visibles les écarts entre enfants et accentuant davantage les comparaisons.

En outre, cette organisation se matérialise concrètement dans l'agencement spatial de la crèche. Les deux sections des « bébés » sont situées à l'étage, tandis que les sections des « grands » occupent le rez-de-chaussée, produisant une séparation à la fois symbolique et matérielle des âges et des compétences qui y sont associées. Par ailleurs, lorsqu'un enfant change de section, un processus d'« adaptation » est alors mis en place, calqué sur le modèle de la première entrée en crèche (cf. 5.1). Ce moment constitue une nouvelle phase de transition, au cours de laquelle un ensemble d'attentes normatives liées au développement est réactivé :

« En fait, dans l'horizontal, tu accueilles un groupe homogène, tu as des sections 'bébés' et des sections 'grands', et alors c'est en fonction du développement que les enfants changent de groupe ; ce qui implique à nouveau une refamiliarisation où tu dois refaire une adaptation. Tout ça nécessite d'anticiper du style : 'il devrait marcher vers 13 mois donc j'anticipe que j'ai un bébé qui passe dans l'autre groupe', etc. » [ibid.].

Cette logique développementaliste se donne également à voir dans les discours et les usages terminologiques sur le terrain. À l'Île des Petits, l'ensemble du personnel parle couramment du fait qu'un enfant « descend » lorsqu'il passe dans la section des « grands ». À travers le registre de l'espace, cette expression fait directement écho à l'agencement matériel de la crèche, de manière à symboliser cette transition. Le passage d'une section à l'autre devient à ce titre un marqueur spatial et symbolique de l'évolution de l'enfant, venant renforcer l'idée d'un développement linéaire et orienté.

De son côté, Catherine s'interroge sur les effets de ce mode de fonctionnement, en reconnaissant les pressions qu'il peut directement ou indirectement générer :

« *Moi je pense qu'inconsciemment on peut mettre la pression chez les enfants. Après c'est très perso, j'ai jamais travaillé dans un système horizontal, mais c'est ce qui fait que j'ai postulé ici, c'est parce que c'était vertical* » [EI, bureau de la direction, le P'tit Collège, 06/23].

Pourtant, le système horizontal demeure largement majoritaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, ce qui contribue à généraliser ces représentations symboliques et ces pratiques sociales :

« *Y'a beaucoup de milieux d'accueil qui fonctionnent en horizontal [...]. Aujourd'hui, en Communauté francophone, y'a peu de crèches en multi-âge car c'est plus facile avec des groupes homogènes. Le vertical est rare, donc on a pas de références à ce sujet, on en cherche. Si tu en trouves d'ailleurs, je veux bien* » [ibid.].

Il ne fait pas de doute que cette temporalité normative observée au sein des crèches s'inscrit dans un cadre plus large hérité des théories du développement, qui ont profondément structuré les savoirs, les pratiques et les institutions de la petite enfance (Vandenbroeck, 2024). Historiquement, les connaissances légitimes sur l'enfance ont été largement dominées par les sciences psychologiques, et plus particulièrement par la psychologie du développement, la psychanalyse et les sciences de l'éducation (Sarcinelli et al., 2017). À partir des années 1950, ces approches s'imposent comme références centrales dans le domaine de la petite enfance, en proposant une conception de l'enfance comme une période d'apprentissages universels et successifs, organisée en stades à franchir dans un ordre précis³⁸ (Vandenbroeck, 2024). Dans les sociétés occidentales, cette focalisation sur le développement s'est accompagnée d'une attention croissante – parfois qualifiée d'obsessionnelle – portée à la progression de l'enfant, pensée comme un processus linéaire allant de la naissance à l'âge adulte (Dupuy, 2021). Par conséquent, les théories du développement ont contribué à diffuser l'image d'un·e enfant situé·e « au bas d'une série de marches » qu'il lui faudrait gravir dans un ordre déterminé, donnant lieu à ce que Vandenbroeck (2024) qualifie de véritables « jeux olympiques du développement ». C'est précisément cette naturalisation d'un calendrier de développement – calendaire, cumulatif et linéaire – qui se matérialise concrètement dans les pratiques observées en crèche, où les enfants sont évalué·es, comparé·es et orienté·es selon des seuils d'âge et de compétences institutionnalisés. Ainsi, loin d'être neutres, ces cadres théoriques participent à (re)produire une vision de l'enfance comme état transitoire et inachevé, dans laquelle le présent de l'enfant tend relativement à s'effacer au profit d'un devenir projeté³⁹.

³⁸ À la suite de l'élargissement de la définition de la santé par l'OMS intégrant la dimension psychique à la santé physique, l'ONE a affirmé dès 1956 l'importance des savoirs issus de la psychologie développementale (Vandenbroeck, 2024, p. 60). C'est ainsi que cette institution a massivement investi dans la formation de ses infirmières et puéricultrices à ces nouvelles approches, dans une logique de prévention et de diffusion de normes développementales auprès des parents (*ibid.*).

³⁹ À ce sujet, les disciplines sociologiques et anthropologiques permettent de comprendre les limites et les écueils de telles conceptions. La sociologie de l'enfance a ainsi critiqué cette conception réductrice de l'enfant, défini·e moins par ce qu'elle ou il est que par ce qu'elle ou il n'est pas (Mayall, 2007 ; Sirota, 2012). Des autrices comme Burman (1994) ou Cannella (1997) ont dénoncé l'aspiration universaliste de ces modèles, fondés majoritairement sur des populations « blanches », occidentales et de classe moyenne, tout en occultant les contextes socio-

Toutefois, il convient de préciser que, si cette vision normative et linéaire du développement structure largement les pratiques en crèche, ce n'est pas l'âge calendaire en soi qui détermine le passage d'un statut à un autre, mais plutôt l'évaluation du développement de l'enfant. Autrement dit, ce sont les compétences acquises, le degré d'autonomie et certains comportements jugés adéquats qui font référence dans les décisions institutionnelles. Comme le résume Catherine : « *tout ça est un équilibre et cela se discute puisqu'il y a la règle, puis il y a : on s'adapte par rapport au développement* » [EI, bureau de la direction, le P'tit Collège, 06/23]. Louise tient un propos similaire lorsqu'elle évoque les modalités concrètes de passage entre sections à l'Île des Petits :

« Ici, la section des bébés, c'est de 2 mois à 18 mois a priori, mais on est pas non plus fermé car ça dépend de l'enfant également. Par exemple, actuellement, on a une enfant qui a 18 mois mais qu'on a pas mise en bas car elle venait d'arriver, et on estime qu'elle était pas encore prête. Elle marche pas, et quand même il y a des grands groupes en bas. On analyse aussi le besoin de l'enfant [...]. J'ai tendance à faire passer le maximum d'enfants en fonction de leurs aptitudes et de leur stade de développement, et je vais pas faire passer un enfant qui a 18 mois alors qu'il est pas du tout prêt, mais par contre s'il a 15 mois et qu'il a quand même développé un certain degré de développement, en concertant ses parents et les puer', bah on va le faire passer » [EI, bureau de la direction, l'Île des Petits, 02/24].

Elle illustre ensuite cette tendance à travers le cas précis d'une enfant : « *Aïcha, en fait, elle avait 18 mois déjà avant Benjamin mais elle était pas prête donc on l'a laissée en haut. Maintenant, j'ai estimé qu'elle pouvait descendre car elle commence à marcher* » [ibid.].

Ainsi, si l'âge constitue un repère formel et institutionnel, il est constamment articulé à une évaluation fine du développement de l'enfant, analysé au cas par cas. Cette appréciation individuelle est également prise dans des contraintes structurelles propres à l'institution, telles que la disponibilité des places, les effectifs du personnel ou l'organisation des sections. Comme l'a également exprimé la sous-directrice du P'tit Collège, qui avait auparavant travaillé dans une crèche horizontale : « *c'est pas parce que t'es plus âgé que tu vas aller chez les grands quoi, mais c'est parce que tu as acquis ce qu'il fallait* » [EI, Sylvie, bureau de la direction, 06/23].

Pour autant, si ce n'est pas l'âge chiffré qui prime strictement, la vision développementaliste demeure profondément ancrée. Le développement est ainsi pensé comme un processus à sens unique, où les acquisitions doivent s'enchaîner sans retour en arrière possible. Cette logique se manifeste concrètement dans les catégories et les termes ordinaires mobilisés au sein de la crèche, tels que « en avance », « en retard », « précoce » ou « en régression ». À ce titre, le terme *emic* de « régression » est fréquemment utilisé par les professionnelles, la directrice et la psychologue de l'Île des Petits lors des

économiques dans lesquels les enfants évoluent. L'anthropologie de l'enfance a également permis de relativiser ce modèle dominant en mettant en évidence son caractère normatif et ethnocentrique, inscrit dans un contexte historique, social et culturel donné (Gottlieb, 2000). En effet, les stades de développement fixés ne reposent pas sur une vérité biologique, mais bien sur une convention culturelle fondée sur le calendrier occidental (Razy, 2019).

réunions de section, pour qualifier des comportements interprétés comme des retours en arrière dans les acquisitions de l'enfant :

« Adam, il est là depuis avant septembre. Il a 24 mois là, il a eu 2 ans, bah régression. Il est angoissé en plus, de plus en plus quand il change de pièce. Si un adulte rentre dans la section, ça peut même être une puéricultrice qu'il a déjà vu, quand on se lève, il est en panique totale, même si on lui explique qu'on va revenir, qu'il n'est pas tout seul, qu'il y a quelqu'un avec lui » [Anna, sous le « préau », 02/24].

La psychologue vient alors appuyer cette lecture développementale en proposant une explication de causalité davantage détaillée :

« Il a aussi une petite sœur qui vient de naître, et ça aussi ça occasionne beaucoup de régression chez l'enfant, de difficultés à être en contact avec d'autres personnes. Et le fait d'aller à la crèche, c'est vraiment vécu autrement que juste comme un parent qui arrive : l'enfant sait pertinemment que le parent est à la maison » [Christine, sous le « préau », 02/24].

À l'inverse, lorsque des enfants ont acquis certaines compétences plus tôt que prévu, ils sont qualifiés de « précoces ». Cet adjectif est mobilisé pour souligner un développement jugé étonnamment rapide au regard des attentes sociales et institutionnelles :

Un matin, « petit Martin », « grand Martin » et François jouent ensemble dans la section. Les deux Martin se moquent de François en l'appelant à plusieurs reprises « bébé Cadum ». Un peu plus loin, trois puéricultrices rient de la situation, et l'une d'entre elles s'exclame : « le 'bébé Cadum' normalement il vient à l'école, ils sont précoces là les trois » [eJdT, section des « renards », l'Île des Petits, 03/24].

Lors du voyage de formation à Lille, Yasmine a mobilisé le même registre à propos de deux jumelles accueillies à la crèche lorsqu'elle me parlait de leur comportement en section, jugé particulièrement mature : *« ces deux petites, je sais pas si tu as vu, mais elles sont précoces un peu »* [06/24].

Ces usages lexicaux traduisent en effet une conception du développement comme une progression irréversible, où une compétence acquise doit être maintenue, et où toute difficulté ultérieure est interprétée comme un problème à corriger. Ainsi, le passage de section est organisé selon une dynamique cumulative, où les étapes doivent être franchies dans un ordre attendu. Certaines situations révèlent même que les professionnelles estiment, *a posteriori*, que les attentes projetées ont parfois été formulées trop tôt : *« Pour moi, cette enfant, c'est encore un petit bébé. Elle aurait dû je pense encore un petit peu rester en haut. C'est un petit bout hein, allez »* [Anna, réunion de section, sous le « préau », l'Île des Petits, 02/24].

Finalement, ce qui est indispensable de comprendre à travers cette analyse, c'est que, au sein du milieu d'accueil, ce parcours de développement attendu n'est pas une fin en soi. Il est orienté vers un objectif précis, qui est de quitter la crèche. Cette dernière apparaît alors comme un lieu fondamentalement transitoire, pensé tel un espace de passage. Cette logique est explicitement formulée

par Mélina à propos d'un enfant âgé de plus de trois ans : « *Nadir, il a fait le tour, il a plus rien à faire ici, il a fait son temps* » [section des « aigles », l'Îles des Petits, 04/24].

Par conséquent, les enfants sont investi·es de compétences à acquérir, de seuils à atteindre et de niveaux de maturité à démontrer, dans une perspective qui vise, à terme, leur sortie de l'institution. Plus encore, il s'agit de préparer l'enfant à l'étape suivante, qui est celle de l'entrée à l'école. De la section des « bébés » à celle des « grands », puis jusqu'au milieu scolaire, l'ensemble du parcours en crèche est structuré par cette logique de préparation à *l'après*. Dès lors, il devient légitime de s'interroger sur les effets de ces projections temporelles sur l'enfant elle ou lui-même. Catherine souligne avec justesse les logiques sous-jacentes à de telles dynamiques, relevant les tensions qu'elles peuvent engendrer :

« *En fait, dans tout ce fonctionnement, on est déjà dans quelque chose où tu vas évaluer finalement les progrès, les apprentissages, donc on est très vite dans quelque chose qui le modèle de la scolarité, et pourtant qu'on décrie. On arrête pas de dire 'chaque enfant a son rythme' sauf que là c'est vraiment calqué sur l'enseignement* » [EI, bureau de la direction, le P'tit Collège, 06/23].

10. 2. Identités morcelées : des petits bébés toujours futur·es écolier·ères

Dans la continuité des projections temporelles analysées précédemment, il apparaît que le développement attendu des enfants en crèche n'est pas pensé comme une fin en soi, mais bien comme un processus orienté vers une suite : celle de l'entrée à l'école. Autrement dit, les enfants sont progressivement construit·es, dans les discours comme dans les pratiques, comme des futur·es écolier·ères, et la crèche est envisagée comme un lieu transitoire dont la finalité implicite serait de les y préparer. Cette orientation s'inscrit dans un mouvement plus large de « *schoolification* » des milieux de la petite enfance, actuellement documenté dans la littérature scientifique (Garnier, 2019 ; Murray, 2025). Ce concept renvoie à la tendance croissante à aligner les objectifs, les pratiques et les attentes des structures d'accueil de la petite enfance sur le modèle scolaire, en faisant de la préparation à l'école le cœur de leur mission. Comme le souligne Garnier (2019), les structures d'accueil se trouvent ainsi prises dans une pression accrue visant à démontrer leur efficacité éducative à l'aune de critères scolaires, au détriment d'une reconnaissance pleine et entière de leurs spécificités propres.

Sur le terrain, cette logique se manifeste de manière diffuse mais constante. Les enfants sont régulièrement interpellé·es à partir de projections établies vers leur future vie scolaire : « *Tu vas bientôt aller à la grande école* » [Francine, sous le « préau », l'Île des Petits, 05/24] ; « *Ce petit, il a vraiment besoin de l'école* » [Léa, section des « zèbres », le P'tit Collège, 03/23] ; « *Tiens-toi correctement à table, sinon à l'école, ça va jamais aller* » [Anna, section des « renards », l'Île des Petits, 05/24], ou encore ; « *et tu vas faire quoi à l'école si tu le fais déjà ici ?* » [Léa, section des « zèbres », le P'tit Collège, 03/23]. Ces remarques ordinaires témoignent de la manière dont l'institution scolaire constitue un horizon de référence omniprésent, servant à la fois de norme implicite et de grille d'évaluation des comportements présents des enfants.

Cette orientation est renforcée par l'existence d'un âge de sortie socialement fixé, généralement autour de 3 ans, qui marque la fin « normale » du passage en crèche. Bien que, formellement, les enfants

puissent être accueilli·es jusqu'à l'âge de l'obligation scolaire – officiellement établi à 5 ans en Fédération Wallonie-Bruxelles (Ligue de l'Enseignement, 2025) –, cette possibilité demeure marginale dans les faits, notamment pour des raisons économiques, comme me l'expliquait Catherine : « *On pourrait garder les enfants jusqu'à 4 ans, mais dans la réalité, ça coûte cher, donc les parents font le choix de l'école, qui est gratuite* » [EI, bureau de la direction, le P'tit Collège, 03/23].

De toute évidence, ce repère d'âge constitue une construction historique, sociale et culturelle, qui varie selon les contextes nationaux. En France, par exemple, l'abaissement de l'obligation d'instruction à 3 ans résulte d'un processus symbolique, politique et idéologique visant à faire de l'école maternelle un levier central de prévention des inégalités scolaires et de réussite future, alors même que celle-ci était historiquement pensée comme un lieu d'accueil, de socialisation et de protection (Garnier, 2020). Ce déplacement contribue à naturaliser l'idée selon laquelle l'éducation commencerait véritablement à l'école, reléguant les crèches à des espaces préparatoires, secondaires ou compensatoires (*ibid.*). À titre de comparaison, au Québec, l'obligation scolaire est fixée à 6 ans, et le « programme préscolaire » concerne la maternelle 4–5 ans, intégrée explicitement au système scolaire, dans une logique de continuité et de complémentarité avec les services de garde éducatifs de la petite enfance (Ministère de l'Éducation du Québec, 2021). Dans ce contexte, l'âge fixé à 3 ans pour quitter la crèche en Fédération Wallonie-Bruxelles apparaît bien comme une convention historiquement située, sans fondement universel. Comme le montre l'anthropologie de l'enfance, les découpages du cycle de vie reposent sur des normes socialement construites, dépendantes d'un contexte culturel donné (Razy, 2021).

Cette hégémonie du modèle scolaire au sein des milieux d'accueil belges se reflète également dans le vocabulaire mobilisé. Les expressions de « préscolarisation » ou d'« accueil préscolaire » – associées à la crèche dans l'imaginaire collectif (Pierrehumbert, 2004, p. 60) – tendent à définir ces lieux non pas par ce qu'ils sont, mais par ce qu'ils ne sont pas encore. Dans l'appellation « préscolaire », ce qui est visé est explicitement la préparation à l'entrée en école maternelle et l'acquisition de compétences jugées nécessaires à la scolarité future (Bouve, 2003, p. 166). Depuis la seconde moitié du XX^e siècle, les dispositifs « préscolaires » se sont ainsi généralisés, contribuant à une extension progressive de l'univers scolaire dans la période de la petite enfance (Chamboredon, 1985). Cette évolution s'inscrit dans une intensification contemporaine des injonctions à la « préparation à l'école », associées aux idéaux d'« efficacité », de « réussite » et de « qualité » dans la vie des futur·es écolier·ères (Albon & Huf, 2021). À cet égard, il est révélateur que l'Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse (2024) – qui a pour fonction de publier des données quantitatives quant aux structures d'accueil de la petite enfance en Région de Bruxelles-Capitale – définisse les milieux d'accueil comme des services qui « concernent généralement les enfants qui n'ont pas encore atteint l'âge d'aller à l'école ou l'âge de l'obligation scolaire » (p. 3). De manière souterraine, cela définit ces enfants par la négation, la conception de leur période d'accueil étant formulée à partir de ce qu'elles ou ils ne sont pas encore : des enfants d'âge scolaire.

Dans ce contexte, la crèche apparaît avant tout comme un lieu de passage, pensé pour préparer à l'étape suivante plutôt que comme un espace éducatif doté d'une valeur propre. Cette représentation s'inscrit plus largement dans les conceptions contemporaines de l'éducation, marquées par une « hégémonie de l'école » (Bouve, 2003, p. 24). Comme le rappelle Bouve (2003), « lorsqu'on parle de sociologie de l'éducation, implicitement ou explicitement, c'est de l'école dont il s'agit » (p. 23). Au sein des sociétés occidentales, la scolarisation constitue idéologiquement le mode de socialisation par excellence (*ibid.*). Les modes d'accueil de la petite enfance demeurent par conséquent, à l'inverse, largement invisibilisés, tant dans les recherches que dans les représentations sociales. De façon particulièrement révélatrice, cela amène la formatrice de la petite enfance Thollon-Behar (2007), dans l'introduction de son ouvrage consacré aux modèles éducatifs parentaux et institutionnels, à se poser la question qui suit : « La petite enfance est-elle un temps de la vie où il est pertinent de parler d'éducation ? ».

Finalement, si tout semble pensé à la crèche comme une préparation à la scolarité, il est d'autant plus étonnant qu'aucun dispositif institutionnalisé ne soit prévu pour accompagner concrètement cette transition vers l'école. En Fédération Wallonie-Bruxelles, les crèches et les écoles maternelles relèvent en effet de systèmes administratifs distincts⁴⁰, sans coordination effective ni continuité éducative pensée (Housen, 2024). Il en ressort que « les crèches belges sont totalement déconnectées des écoles maternelles » (Gautier, 2023). Sur le terrain, cette discontinuité est manifeste : aucun rite ou rituel ne vient symboliser le départ de la crèche, de la même façon qu'aucune continuité relationnelle n'est envisagée avec les professionnel·les qui ont accompagné l'enfant durant la totalité de son temps d'accueil. Le passage vers l'école prend alors la forme d'un changement abrupt, renforçant l'idée de frontières institutionnelles étanches entre ces deux mondes⁴¹. Ce paradoxe – projeter intensivement les enfants à l'école sans penser collectivement les conditions concrètes du passage – est aujourd'hui critiqué par plusieurs travaux en sciences de l'éducation (Housen et al., 2024). Ces recherches montrent combien l'absence de dispositifs de transition fragilise les enfants et leurs familles, dans un contexte où l'entrée à l'école constitue une rupture majeure dans les rythmes, les attentes et les relations (*ibid.*). Il n'existe ainsi pas de temps, d'espace ou de moyens d'habiter ce passage, de l'apprivoiser et de lui donner sens, ce qui entrave la possibilité d'une continuité éducative entre les diverses sphères de vie de l'enfant (*ibid.*, p. 36).

⁴⁰ En Fédération Wallonie-Bruxelles, les institutions d'accueil de la petite enfance relèvent principalement de l'ONE, sous la tutelle des ministères compétents en matière d'Enfance, de Santé et de Droits des femmes, tandis que les structures scolaires dépendent de l'Administration générale de l'Enseignement et du ministère de l'Éducation (Housen, 2024).

⁴¹ En s'appuyant sur les analyses de la sociologue Laurence Paulet, Gautier (2023) souligne que cette discontinuité institutionnelle contraste fortement avec les modèles nordiques, où un continuum pédagogique est pensé de la naissance jusqu'à 6 ans. Ces pays se caractérisent notamment par des congés parentaux plus longs et par l'absence d'un accueil collectif généralisé de la toute-petite enfance, tout en figurant parmi les mieux classés de l'OCDE en matière de performances scolaires et d'équité éducative.

Fondamentalement, cette préparation structurelle des enfants comme futur·es écolier·ères contribue à les maintenir dans une position de sujets constamment projetés vers *l'après*. À la crèche, les enfants sont ainsi pensé·es moins comme des acteur·rices à part entière de leur vie présente que comme des futur·es écolier·ères, inscrit·es dans une trajectoire dont la finalité se situe ailleurs. En ce sens, cette orientation scolaire participe dans une certaine mesure au processus d'invisibilisation temporelle analysé tout au long de ce chapitre : les enfants existent avant tout par ce qu'elles et ils doivent devenir, et non par ce qu'elles et ils sont, vivent et expérimentent ici et maintenant.

Conclusion

Ce mémoire a eu pour ambition d'interroger la place des structures publiques de prise en charge collective de la petite enfance en Fédération Wallonie-Bruxelles, à partir d'une ethnographie menée au cœur de deux crèches publiques. Inscrit dans une démarche inductive, ce travail est né d'un ensemble de réflexions nourries par l'actualité sociale, par la littérature scientifique et, surtout, par une immersion prolongée dans le quotidien institutionnel des milieux d'accueil. Progressivement, ces questionnements se sont cristallisés autour d'une problématique transversale : celle de la (re)production de l'invisibilisation des acteur·rices de terrain au sein des structures de la petite enfance, et, plus largement, de la place accordée à ces institutions dans la société.

L'enquête de terrain a permis de montrer que cette invisibilisation ne se joue pas uniquement à l'extérieur de l'institution, dans les discours publics ou politiques, mais qu'elle se fabrique aussi au cœur même de la crèche, à travers des pratiques ordinaires, des manières d'agir, de faire et de penser largement intériorisées et rarement interrogées. En ce sens, la crèche apparaît comme un espace traversé par des rapports de hiérarchisation, de naturalisation et de dévalorisation, inscrits dans des logiques structurelles, historiques et socio-culturelles spécifiques. L'approche anthropologique a ainsi permis de rendre visibles ces mécanismes à partir du terrain, dans leur dimension ordinaire, implicite et quotidienne. L'ethnographie s'est révélée pertinente pour saisir ces processus en donnant à voir comment ils sont vécus, appropriés et parfois reproduits par les acteur·rices de terrain eux-mêmes. Loin de toute lecture surplombante, cette démarche a permis de restituer la complexité des situations observées et d'éviter toute interprétation simplificatrice des institutions de la petite enfance.

La première partie analytique, consacrée à l'anthropologie de la parenté, a mis en lumière la place centrale accordée au modèle dominant de la famille dans les pratiques et les représentations de la prise en charge de la petite enfance. Sur le terrain, la famille apparaît comme la référence première, légitime et évidente de l'éducation de l'enfant. La crèche se définit alors en permanence par rapport à elle : en reprenant ses codes, son vocabulaire et ses registres affectifs, tout en s'ajustant continuellement aux attentes familiales, dans une dynamique essentiellement unilatérale. Ces logiques contribuent en effet à hiérarchiser les formes de prise en charge, en plaçant l'institution familiale en position prioritaire par rapport à l'institution d'accueil. L'ethnographie montre que cette hiérarchisation traverse les discours professionnels et institutionnels eux-mêmes et contribue à placer la valeur éducative et sociale de la crèche au second plan, en tant qu'institution publique à part entière.

Le second axe étudié, consacré au travail de *care*, a permis de déplacer le regard vers celles qui font vivre quotidiennement l'institution. Les analyses des observations menées auprès des professionnelles et des « dames de service » mettent en évidence la manière dont le travail de prise en charge est largement pensé comme allant de soi. Exclusivement exercé par des femmes, ce travail apparaît profondément naturalisé, conçu comme relevant de dispositions féminines « innées » calqué sur le modèle maternel biologique plutôt que de compétences professionnelles acquises. Cette naturalisation participe directement à l'invisibilisation des savoirs, des responsabilités et de la complexité du travail

accompli, tout en contribuant à la dévalorisation sociale et symbolique de ces actrices et de leurs métiers. L'ethnographie montre également comment ces représentations peuvent être intériorisées par les actrices elles-mêmes, contribuant, souvent de manière non intentionnelle, à contenir la professionnalisation de leur métier. L'attention portée aux « dames de service » a par ailleurs permis de rendre visibles des formes de travail indispensables au fonctionnement quotidien de la crèche, mais particulièrement invisibilisées, tant sur le plan matériel que symbolique et social.

La dernière partie de ce mémoire s'est centrée sur les enfants, qui constituent le cœur même de ces institutions. Bien qu'elles et ils soient les principaux destinataires du *care* et de l'accueil institutionnel, les enfants apparaissent partiellement effacés, à la fois dans l'espace construit et dans le rapport au temps produit au sein de la crèche. Les analyses des matériaux collectés et co-produits montrent que leurs déplacements sont largement contenus et maîtrisés dans des espaces définis par les adultes, et que les enfants sont fréquemment appréhendés à travers ce qu'elles et ils ne savent pas encore faire, plutôt qu'à partir de ce qu'elles et ils font, vivent et expérimentent dans le présent. L'analyse des dispositifs spatiaux et temporels met ainsi en évidence des formes structurelles de mises à l'écart, qui contribuent à penser la crèche comme un espace fermé, intérieur et provisoire, et comme un temps essentiellement tourné vers un « après » – notamment le monde scolaire. Alors même que les enfants passent un temps considérable de leur quotidien au sein de ces institutions, il en ressort que ces moments demeurent rarement envisagés comme un temps en soi, porteur d'expériences propres et pleinement signifiantes. Porter une attention particulière à cette dimension s'est dans cette perspective révélé essentiel : la problématique de ce mémoire n'aurait pu être pleinement traitée sans interroger la place effectivement accordée aux enfants au cœur de la crèche, ni sans considérer les effets de ces mises à l'écart spatiales et temporelles sur leur reconnaissance en tant que sujets à part entière des collectivités.

Ces trois axes d'analyse, envisagés de façon croisée, permettent de saisir comment l'invisibilisation de la crèche se fabrique de manière ordinaire, au fil des pratiques quotidiennes, des discours banalisés et des cadres institutionnels profondément ancrés et intériorisés. Loin d'être indépendants, ces dimensions s'articulent, se répondent et se renforcent mutuellement, participant ensemble à la construction socio-culturelle de la place assignée aux institutions d'accueil de la petite enfance. Tout au long de ce mémoire, l'enjeu a été de dénaturaliser ces mécanismes, en montrant que les fondements de la crèche ne relèvent ni de l'évidence ni du donné, mais s'inscrivent au contraire dans des processus historiques, sociaux et culturels situés, traversés par des rapports de hiérarchisation et des formes d'invisibilisation propres à un contexte social spécifique. À ce titre, reconnaître que prendre en charge, prendre soin, accueillir et éduquer collectivement des enfants autres que les siens constitue un enjeu essentiel et fondamental des collectivités humaines permet, dès lors, de déplacer le regard porté sur ces institutions et d'interroger la place qui leur est effectivement accordée dans la société.

Par la montée en généralité, ce travail met en évidence que la crèche collective constitue un terrain privilégié pour saisir les conceptions contemporaines de la petite enfance, du travail de *care* et de la prise en charge institutionnelle dans la société belge. Interroger la crèche revient ainsi à interroger la

place accordée à celles qui prennent soin et à celles et ceux dont on prend soin, ainsi que les manières dont sont pensées les premières expériences de la vie en collectivité. À ce titre, les rapports de genre ne peuvent être appréhendés indépendamment des rapports d'âge : c'est précisément dans leur articulation que se donne à voir la (re)production de l'invisibilisation des services publics de prise en charge collective de la petite enfance.

Dans une perspective d'ouverture, si la crèche apparaît comme un puissant révélateur de la manière dont une collectivité donnée conçoit, organise et structure les premières étapes de la vie sociale, il serait pertinent d'étendre cette réflexion à des institutions chargées de la prise en charge d'autres âges de la vie. À l'image de la petite enfance, des périodes telles que le grand âge pourraient faire l'objet de recherches anthropologiques attentives aux discours ordinaires, aux pratiques quotidiennes et aux expériences vécues, permettant d'en éclairer les représentations socio-culturelles de manière complexe et approfondie. En ce sens, ce mémoire se veut une contribution scientifique située et engagée, visant à rendre visibles des réalités souvent tenues pour évidentes et, à ce titre, peu interrogées, et à nourrir une réflexion plus large sur les institutions qui participent, au quotidien, à penser, imaginer et fabriquer les fondements de la vie en société.

Bibliographie

Travaux

- Abebe, T. (2019). Reconceptualising Children's Agency as Continuum and Interdependence. *Social Sciences*, 8(3), 81. <https://doi.org/10.3390/socsci8030081>
- Achin, C., & Bereni, L. (dirs.) (2013). *Dictionnaire genre & science politique : concepts, objets, problèmes*. Les Presses de Sciences Po
- Agier, M. (2015). Le dire-vrai de l'anthropologue. Réflexions sur l'enquête ethnographique du point de vue de la rencontre, des subjectivités et du savoir. *ethnographiques.org*, 30
- Albon, D., & Huf, C. (2021). What matters in early childhood education and care? The contribution of ethnographic research. *Ethnography and Education*, 16(3), 243–247. <https://doi.org/10.1080/17457823.2021.1916978>
- Barry, L. S., Bonte, P., Govoroff, N., Jamard, J.-L., Mathieu, N.-C., Porqueres i Gené, E., D'Onofrio, S., Wilgaux, J., Zempléni, A., & Zonabend, F. (2000). Glossaire de la parenté. *L'Homme*, 154-155, 721–732. <https://doi.org/10.4000/lhomme.58>
- Bell hooks (2022). *À propos d'amour*. Éditions divergences
- Berliner, D. (2013). Le désir de participation ou comment jouer à être un autre. *L'Homme*, 206, 151-170. <https://doi.org/10.4000/lhomme.24520>
- Berliner, D. (2022). *Devenir autre. Hétérogénéité et plasticité du soi*. La Découverte
- Bernardi, B. (1991). Âge. In P. Bonte & M. Izard (éds.), *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie* (pp. 31–33). PUF
- Bilge, S., & Collins, P. H. (2016). *Intersectionality*. Polity Press
- Bonnet, D., Rollet, C., & Suremain, C. E. de. (2012). *Modèles d'enfances. Successions, transformations, croisements*. Éditions des Archives contemporaines
- Bouve, C. (2003). *Les crèches collectives : usagers et représentations sociales. Contribution à une sociologie de la petite enfance*. L'Harmattan
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss, Vol. 1*. Hogarth Press
- Brembeck, H. (2009). *Children's agency in fronting foodscapes*. In A. James, A. T. Kjørholt, & V. Tingstad (eds.), *Children, food and identity in everyday life* (pp. 15–30). Palgrave Macmillan
- Burman, E. (1994). *Deconstructing developmental psychology*. Routledge
- Cadart, M.-L. (2013). De l'enfant-sujet dans le collectif à l'individu « dans la masse ». *AnthropoChildren*, 3. <https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=1682>
- Cadoret, A. (1991). Espace. In P. Bonte & M. Izard (éds.), *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie* (pp. 235–236). PUF
- Cannella, G. S. (1997). *Deconstructing early childhood education: Social justice and revolution*. Peter Lang
- Chamboredon, J.-C. (1985). Une sociologie de la petite enfance. *Espaces Temps*, 31-32, 85-90. <https://doi.org/10.3406/espat.1985.3292>
- Christensen, P., & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477-497. <https://doi.org/10.1177/0907568202009004007>

- Clerget, J. (2018). Papas d'aujourd'hui : figures et portraits. *Spirale*, 85, 13-23. <https://doi.org/10.3917/spi.085.0013>
- Collomb, N. (2019). Les observations des bébés : un défi méthodologique et épistémologique. *L'Autre*, 20(3), 252-262. <https://doi.org/10.3917/lautr.060.0252>
- Crenshaw, K. (2005). Cartographie des marges : intersectionnalité, politiques de l'identité et violences contre les femmes de couleur. *Les Cahiers du genre*, 39 [éd. originale, 1991]
- Cuche, D. (2010). *La notion de culture dans les sciences sociales*. La Découverte
- Cuerq, M. (2023). *Une enfance en Nord. Pour une éducation sans violence et à hauteur d'enfant*. Marabout
- Danic, I., Delalande J., & Rayou P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Presses universitaires de Rennes
- Danic, I., David, O., & Depeau, S. (éds.) (2010). *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*. Presses universitaires de Rennes
- Douglas, M. (2004). *Comment pensent les institutions*. La Découverte [éd. originale, 1986]
- Douglas, M. (2005). *De la souillure. Essai sur les notions de pollution et de tabou*. La Découverte [éd. originale, 1966]
- Dubar, C., Tripier, P. et Boussard, V. (2015). *Sociologie des professions*. Armand Colin
- Dupuy, A. (dir.) (2021). *Socialisation familiale des jeunes enfants*. Érès
- Dussy, D. (2013). *Le Berceau des dominations. Anthropologie de l'inceste*. Pocket
- Euillet, S. (2010). Les enfants face à la séparation : une affaire de reconstruction. *Le Journal des psychologues*, 277(4), 46-49. <https://doi.org/10.3917/jdp.277.0046>
- Fainzang, S. (1994). L'objet construit et la méthode choisie : l'indéfectible lien. *Terrain*, 23, 161-172. <https://doi.org/10.4000/terrain.3110>
- Friedl. (2002). Why Are Children Missing from Textbooks? *Anthropology News*, 43(5). <https://doi.org/10.1111/an.2002.43.5.19.1>
- Garcia, S. (2014). S'affirmer comme un professionnel compétent ? Les usages de la psychologie dans les crèches parentales par les éducatrices de jeunes enfants. *Sociétés contemporaines*, 95(3), 55-80. <https://doi.org/10.3917/soco.095.0055>
- Garnier, P. (2015). L'« agency » des enfants. Projet scientifique et politique des « childhood studies » *Éducation et Sociétés*, 36(2), 159-173. <https://doi.org/10.3917/es.036.0159>
- Garnier, P. (2019). Care, education and schoolification of early childhood: aims under pressure. Elements for an analysis of the French école maternelle. *Swiss Journal of Educational Research*, 40(3), 555-570. <https://doi.org/10.24452/sjer.40.3.5116>
- Garnier, P. (2020). L'obligation d'instruction dès l'âge de 3 ans : un tournant dans l'histoire de l'école maternelle en France. *Revue internationale de communication et de socialisation*. 1(7), 1-16
- Gasparini, R. (2012). Le doudou à la maternelle : un « objet transitionnel » privé dans un monde scolaire public. *Revue Française de Pédagogie*, 181, 71-82. <https://doi.org/10.4000/rfp.3922>
- Godelier, M. (2004). *Métamorphoses de la parenté*. Éditions Fayard

- Godelier, M. (2007). *Au fondement des sociétés humaines. Ce que nous apprend l'anthropologie*. Albin-Michel
- Goffman, E. (1968). *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*. Les Éditions de Minuit
- Gottlieb, A. (2000). Where Have All the Babies Gone? Toward an Anthropology of Infants (and Their Caretakers). *Anthropological Quarterly*, 73(3), 121–132. <http://www.jstor.org/stable/3317937>
- Hejoaka, F., & Zotian, E. (2016). Âge et genre dans la relation d'enquête avec les enfants : terrains africain et européen. In M. Jacquemin, D. Bonnet, C. Deprez, M. Pilon, & G. Pison (éds.), *Être fille ou garçon* (chap. 1). Ined Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.ined.4107>
- Héritier, F. (1991). Famille. In P. Bonte & M. Izard (éds.), *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie* (pp. 273–275). PUF
- Héritier, F. (1996). *Masculin/Féminin I. La pensée de la différence*. Odile Jacob
- Hirschfeld, L. (2002). Why Don't Anthropologists Like Children? *American Anthropologist*, 104(2), 611–627. <http://www.jstor.org/stable/684009>
- Housen, M., & Pirard, F. (2021). Les pratiques transitionnelles lors de l'entrée à l'école « maternelle » : les bases d'une collaboration école-familles ? *Revue Française d'Éducation Comparée*, 20, 81-100. <https://hdl.handle.net/2268/262929>
- Housen, M., Genette, C., & Pirard, F. (2024). Les pratiques de transition à l'entrée en école maternelle. In F. Pirard, M. Zogmal et P. Garnier, *Pratiques et politiques en petite enfance. Perspectives internationales* (pp. 33-53). Peter Lang. <https://hdl.handle.net/2268/313066>
- Housen, M. (2024). *Les pratiques de transition mises en place lors de l'entrée à l'école maternelle en Fédération Wallonie-Bruxelles : Points de vue de professionnels et de parents*. [Thèse de doctorat, Université de Liège]
- Ibos, C., Damamme, A., Molinier, P. et Paperman, P. (2019). *Vers une société du care : une politique de l'attention*. Le Cavalier Bleu
- Izard, M. (1991). Temps. In P. Bonte & M. Izard (éds.), *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie* (pp. 702–703). PUF
- James A., & Prout, A. (eds.) (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Falmer Press
- Karsten, L., & Van Vliet, W. (2006). Children in the city: Reclaiming the street. *Children, Youth and Environments*, 16(1), 151–167
- Kergoat, D. (1982). *Les Ouvrières*. Le Sycomore
- Kilani, M. (1994). Du terrain au texte. *Communications*, 58, 45-60. <https://doi.org/10.3406/comm.1994.1878>
- Lærke, A. (1998). By means of re-membering. Notes on a fieldwork with English children. *Anthropology Today*, 14(1), 3-7. <https://doi.org/10.2307/2783091>
- Lallemand, S., & Le Moal, G. (1981). Un petit sujet. *Journal des Africanistes*, 51, 5-21. <https://doi.org/10.3406/jafr.1981.2016>

- Lenoble-Prédine, F. (1990). L'enfant « hors la ville », Le droit à l'espace du jeune citoyen. *Territoires*, 312, 45-53
- Lézine, I. (1976). Les soi-disant carences maternelles. *Cahier du CERM*, 125
- Lignier, W. (2008). La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants. *Genèses*, 73(4), 20-36. <https://doi.org/10.3917/gen.073.0020>
- Lignier, W., & Pagis, J. (2017). *L'enfance de l'ordre : comment les enfants perçoivent le monde social*. Éditions du Seuil
- Lignier, W. (2019). *Prendre. Naissance d'une pratique sociale élémentaire*. Éditions du Seuil
- Luciani, P. (2023). Le berceau des subjectivités. Pour une anthropologie des bébés à la crèche. *Ethnologie française*, 53(1), 111-124. <https://doi.org/10.3917/ethn.231.0111>
- Mathieu, N.-C. (1991). Féminisme. In P. Bonte & M. Izard (éds.), *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie* (pp. 275–278). PUF
- Mayall, B. (2007). Sociologies de l'enfance. In G. Brougère & M. Vandebroek (éds.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 77-102). Peter Lang
- Mecary, C., & Borrillo, D. (2025). *L'Homophobie*. PUF
- Monnet, N. (2023). De l'(in-)hospitalité des lieux urbains pour les enfants. *Strenæ*, 23. <https://doi.org/10.4000/strenae.10546>
- Morin, E. (2014). *Introduction à la pensée complexe*. Éditions du Seuil [éd. originale, 1990]
- Mozère, L. (1992). *Le Printemps des crèches. Histoire et analyse d'un mouvement*. L'Harmattan
- Murcier, N. (2007). La réalité de l'égalité entre les sexes à l'épreuve de la garde des jeunes enfants. *Mouvements*, (49), 53–62. <https://doi.org/10.3917/mouv.049.0053>
- Murray, J. (2025). Premature schoolification during early childhood hinders later academic success and productivity. *International Journal of Early Years Education*, 33(1), 1–7. <https://doi.org/10.1080/09669760.2025.2481759>
- Neyrand, G. (2000). *L'enfant, la mère et la question du père : un bilan critique de l'évolution des savoirs sur la petite enfance*. PUF
- Neyrand, G. (2019). *La mère n'est pas tout ! Érès*
- Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Academia-Bruylant
- Perrot, M., Duby, G., & Fraisse, G. (dirs.) (1991). *Histoire des femmes en Occident. 4, Le XIX^e siècle*. Plon
- Pierrehumbert, B. (2004). Le développement socio-émotionnel de l'enfant et la garde hors de la famille. *Spirale*, 30(2), 57-84. <https://doi.org/10.3917/spi.030.0057>
- Pirard, F. (2019). Accueillir les jeunes enfants : une posture professionnelle complexe, bien distincte et complémentaire de celle de parent. *Actualité Sociale*, 80, 14-15
- Pirard, F., Dethier, A., François, N. et Pools, É. (2019). Les compétences professionnelles au cœur des métiers de l'accueil de l'enfance. In P. Moisset (dir.), *Accueillir la petite enfance : le vécu des professionnels* (pp. 47-64). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.moiss.2019.01.0047>

- Pirard, F., Rayna, S. et Brougère, G. (dirs.) (2021). *Voyager en petites enfances : Apprendre et changer*. Érès
- Piterbraut-Merx, T. (2024). *La domination oubliée. Politiser les rapports adultes-enfants*. Éditions blast
- Rayna, S., & Brougère, G. (éds.). (2015). *Le care dans l'éducation préscolaire*. Peter Lang
- Razy, É. (2007). *Naître et devenir. Anthropologie de la petite enfance en pays soninké (Mali)*. Société d'Ethnologie
- Razy, É. (2010). La famille dispersée (France/Pays Soninké, Mali) : une configuration pluriparentale oubliée ? *L'Autre*, 11(3), 333-341. <https://doi.org/10.3917/lautr.033.0333>
- Razy, É. (2014). La pratique de l'éthique : de l'anthropologie générale à l'anthropologie de l'enfance et retour. *AnthropoChildren*, 4. <http://popups.ulg.ac.be/2034-8517/index.php?id=2046>
- Razy, É. (2019). Bébés de l'anthropologie, anthropologie des bébés ? Une longue quête si nécessaire. *L'Autre*, 20(2), 131-142. <https://doi.org/10.3917/lautr.059.0131>
- Razy, É. (2021). De l'anthropologie de la petite enfance au dialogue interdisciplinaire. L'exemple de l'apprentissage de la parenté à plaisanterie. In A. Dupuy (dir.), *Socialisation familiale des jeunes enfant* (pp. 103-119). Érès
- Razy, É. (2023). At the core of institutional care in two children's residential homes (Mexico): An anthropological approach. *Revista de El Colegio de San Luis*, 13(24). <https://doi.org/10.21696/rcsl132420231496>
- Richard, G. (2022). *Faire famille autrement*. Binge Audio Éditions
- Richard, G. (2024). *Protéger nos enfants*. Binge Audio Éditions
- Rivière, C. (2021). *Leurs enfants dans la ville*. Presses universitaires de Lyon
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press
- Romagny, V. (éd.) (2023). *Politiser l'enfance*. Éditions Burn-Août
- Rouyer, V., Mieyaa, Y., & Le Blanc, A. (2014). Socialisation de genre et construction des identités sexuées. *Revue française de pédagogie*, (187), 97–137. <https://doi.org/10.4000/rfp.4494>
- Sarcinelli, A. S. (2015). Réflexions épistémologiques sur l'ethnographie de l'enfance au prisme des rapports d'âge. *AnthropoChildren*, 5. <https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=2241>
- Sarcinelli, A.-S., Dussy, D., Collomb, N., Boone, D., & Bollota, G. (éds.). (2017). *À quelle discipline appartient les enfants ? Croisements, échanges et reconfigurations de la recherche autour de l'enfance*. Éditions La Discussion
- Sarcinelli, A. S., & Simon, C. (2019). « With your head held high » : Italian and Belgian lesbian-parented families' claims and strategies to obtain kinning rights. *Antropologia*, 6(2), 63–82. <https://doi.org/10.14672/ada2019157963-82>
- Schneider, D. M. (1980). The Family. In *American kinship: A cultural account* (pp. 30–54). University of Chicago Press [éd. originale, 1968]
- Sellenet, C. (2007). *La parentalité décryptée. Pertinence et dérives d'un concept*. L'Harmattan
- Sirota, R. (2012). L'enfance au regard des sciences sociales. *AnthropoChildren*, 1. <https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=921>
- Soares, A. (2025). Les dimensions (in)visibles du travail du care. *Revue [petite] enfance*, 122

- Suremain, C.-É. de., Pache Huber, V., & Guillermet, É. (2016). *Production institutionnelle de l'enfance : Déclinaisons locales et pratiques d'acteurs*. Presses universitaires de Liège
- Tarkiel, J., & Wagner, A. (1994). *Nos enfants sont-ils heureux à la crèche ?* Albin Michel
- Thollon-Behar, M.-P. (dir.) (2007). *Parents, professionnels, comment éduquer ensemble un petit enfant ?* Érès
- Tronto, J. C. (2009). *Un monde vulnérable : Pour une politique du care*. La Découverte [éd. originale, 1993]
- Ulmann, A.-L. (2012). Le travail émotionnel des professionnelles de la petite enfance. *Politiques sociales et familiales*, 109, 47-57. <https://doi.org/10.3406/caf.2012.2883>
- Ulmann, A.-L. (2013). Le travail en crèche à partir de l'invisible. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 15(1), 193-206. <https://doi.org/10.3917/nrp.015.0193>
- Vandenbroeck, M., Pirard, F., & Peeters, J. (2009). New developments in Belgian childcare policy and practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 408–416
- Vandenbroeck, M. (2024). *Être parent dans notre monde néolibéral. Plaidoyer pour de nouvelles responsabilités éducatives*. Érès
- Vergès, F. (2019). *Un féminisme décolonial*. La fabrique éditions
- Vinel, V., & Zaltron, F. (2020). Enfants acteurs, enfants agis. *Revue des sciences sociales*, 63, 12-25. <https://doi.org/10.4000/revss.4752>
- Worthen, M. G. F. (2016). Hetero-cis–normativity and the gendering of transphobia. *International Journal of Transgenderism*, 17(1), 31–57. <https://doi.org/10.1080/15532739.2016.1149538>
- Zaouche-Gaudron, C., Dupuy, A., Menesson, C., & Kelly-Irving, M. (dirs.) (2021). *Espaces de socialisation extrafamiliale dans la petite enfance*. Érès

Sources

- Gautier, C. (2023). La crèche, un puissant lieu de pouvoir. *Médor*, 30
- Goffin, B. (éd.) (2020). *L'ONE, 100 ans d'histoire*. ONE, RTBF & La Page
- Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente. (2025). *L'obligation scolaire*. <https://ligue-enseignement.be/education-enseignement/legislation/lobligation-scolaire>
- Masson, M. (2009). *La puéricultrice référente, une référence ?* Communication présentée à la journée d'étude du FRAJE : *Les identités professionnelles en 0–3 ans*, Belgique
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire : Synthèse*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/prescolaire/Programme-cycle-prescolaire-synthese.pdf>
- Nations Unies. (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Office de la Naissance et de l'Enfance (2019a). *L'ONE fête ses 100 ans : entrons dans une partie de son histoire...* Flash Accueil, 37
- Office de la Naissance et de l'Enfance (2019b). *La familiarisation*. <https://www.one.be/public/brochures/brochuredetail/brochure/la-familiarisation/>

Pirard, F. (2023). *Recommandations de l'OMEP pour l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) dans les trois Communautés de Belgique*. High Level Event on Child Poverty, Bruxelles, Belgium. <https://hdl.handle.net/2268/308211>

Pirard, F., & Vandenbroeck Michel. (2023). *La création d'un bachelier en AEJE en Fédération Wallonie Bruxelles : un levier à inscrire dans le système de formation* [Paper presentation]. Création du bachelier en Accueil et Éducation du Jeune Enfant : Quels enjeux ? Quels défis ? Quels impacts ? Namur, Belgium. <https://hdl.handle.net/2268/302387>

Ville de Bruxelles. (2022). *Une éco-crèche... C'est quoi ?* [Article]. <https://creches.brussels.be/fr/news/une-eco-creche-cest-quoi>

Rapports de recherche

Brown, E., Debauche, A., Hamel, C., & Mazuy, M. (éds.). (2021). *Violences et rapports de genre : Enquête sur les violences vécues par les femmes et par les hommes* (Enquête Virage). Ined, Collection Grandes enquêtes. <https://www.ined.fr/fr/publications/editions/grandes-enquetes/violences-et-rapports-de-genre/>

Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse. (2024). *Petite enfance – Méthodologie*. https://ibsa.brussels/sites/default/files/2024-08/PetiteEnfanceMeth_fr.pdf

Ligue des Droits de l'Enfant. (2020). *Les violences intrafamiliales et leurs conséquences sur l'enfant*. <https://www.liguedroitsenfant.be/3361/les-violences-intrafamiliales-et-ses-consequences-sur-lenfant/>

Office de la Naissance et de l'Enfance (2022). *ONE en Chiffres. Rapport d'activités 2022*

Razy, É., & Willemsen, É. (2020). *Volet 3. Analyse longitudinale anthropologique*. In B. Jidovtseff & F. Pirard (Eds.), *Perception de l'investissement de l'espace extérieur par les enfants et les jeunes et des risques liés à celui-ci. Analyse des représentations des parents et des professionnel-le-s* (Rapport de recherche financé par l'Office de la Naissance et de l'Enfance [2018–2020], pp. 286–395). Université de Liège, UR Enfances

SPF Santé publique. (2016). *Violences intrafamiliales et sexuelles*. <https://www.health.belgium.be/fr/sante/professions-de-sante/thematiques-multidisciplinaires/violence-familiale/violences-familiales>

Statbel. (2024). *Les professions en Belgique*. Statbel. <https://statbel.fgov.be/fr/themes/emploi-formation/marche-du-travail/les-professions-en-belgique>